DICCIONARIO
de Educación para el Desarrollo

Gema Celorio y Alicia López de Munain (coords.)



DICCIONARIO
de Educación para el Desarrollo

Gema Celorio y Alicia López de Munain (coords.)



Colaboran:





Proyecto cofinanciado por:





Este diccionario se ha realizado con la ayuda financiera de la Comunidad Europea. El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras, y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de la Unión Europea.

Coordinadoras:

Gema Celorio y Alicia López de Munain

Edita:



Bilbao
Zubiria Etxea. UPV/EHU
Avda. Lehendakari Agirre, 83 • 48015 Bilbao
Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40
hegoa@bs.ehu.es

Vitoria-Gasteiz
Biblioteca del Campus de Álava. UPV/EHU
Apdo. 138 - Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz
Tel. • Fax: 945 01 42 87
hegoagasteiz@ehu.es

www.hegoa.ehu.es

D.L.: Bi-1100-07
Diseño y Maquetación: Marra, S.L.
Impresión: Lankopi S.A.
ISBN: 978-84-89916-02-9

Índice

Presentación

La Educación para el Desarrollo cuenta ya, en nuestro contexto, con una trayectoria de algo más de veinte años de experiencia. En este tiempo, han sido múltiples las actividades llevadas a cabo por ONGD y otros colectivos interesados en impulsar esta corriente educativa. La evolución de la Educación para el Desarrollo (ED) y las diferentes etapas por la que hemos pasado en estos años, nos han servido para hacer un análisis crítico de nuestras prácticas, para incorporar nuevas e imprescindibles miradas -caso de la perspectiva de género o de la interculturalidad-, y para avanzar en el debate de los retos planteados en un momento como el actual caracterizado por las dinámicas de la globalización neoliberal.

Desde aquellas primeras iniciativas con las que intentábamos sensibilizar a la población acerca de la "realidad del subdesarrollo" hasta la concepción actual que nos remite a la idea de Educación para el Desarrollo como proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica, a promover una ciudadanía global políticamente activa y comprometida y a movilizar a la sociedad a favor de un Desarrollo Humano justo y equitativo, han sido múltiples las experiencias, los debates y las reflexiones compartidas en torno a este enfoque educativo.

La idea de elaborar un Diccionario sobre Educación para el Desarrollo es una iniciativa para seguir profundizando e intercambiando ideas que nos permitan fijar algunos conceptos claves, que nos posibiliten la comprensión de otros nuevos que han surgido al ritmo de los cambios que tienen lugar en el contexto actual y que nos faciliten la posibilidad de compartir un lenguaje común, tan necesario para establecer alianzas y redes de trabajo conjunto. En Hegoa contábamos con una experiencia previa, la del Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo elaborado bajo la dirección de Karlos Pérez de Armiño. El interés de esa publicación, nos animó a emprender algo similar.

En este caso, se trata de una aportación modesta e incompleta, aspectos ambos que, sin embargo, no ensombrecen el carácter novedoso de su aportación al campo de la literatura sobre Educación para el Desarrollo. Modesta porque nuestra intención ha sido ofrecer una publicación sencilla, que pudiera ser de utilidad tanto para quienes ya incorporan en su haber una rica experiencia en este campo, como para aquellas otras personas que necesitan una primera aproximación al sentido y significado de la Educación para el Desarrollo. Incompleta, porque ha sido imposible abarcar todos los términos que se relacionan estrechamente con esta propuesta educativa. Las limitaciones de tiempo para publicar este Diccionario, condicionadas por el hecho de tratarse de una actividad ligada a un proyecto con fecha límite para su ejecución, nos han obligado a reducir enormemente el número de entradas más allá de lo que considerábamos imprescindible.

Con todo, nos tranquiliza pensar que se trata de una primera edición que, esperamos, tendrá revisiones y ampliaciones sucesivas, facilitadas por una próxima versión on line que simplificará la adición de nuevos términos e incluso la modificación de los actuales por sus autores y autoras.

El proceso de realización de esta publicación ha sido largo y laborioso, estresante y gratificante y todo ello al mismo tiempo. Hace más de un año constituimos una comisión para definir la estructura y los contenidos del Diccionario. Invitamos a participar en la misma a un reducido grupo de personas cuya trayectoria, conocimiento y cercanía nos ofrecían garantías de compromiso y calidad en el trabajo que teníamos por delante. Arantza Basagoiti, Juanjo Celorio, Juanjo Estévez, Roberto Porras, Mario Unamuno y nosotras mismas como coordinadoras, compartimos muchas horas de reunión, de debates, de listas interminables de voces, términos y subtérminos, de correos electrónicos y de interesantes reflexiones que hubo que ir perfilando y adecuando a lo que eran las posibilidades de materialización real. Queremos dedicarles un cariñoso agradecimiento por su esfuerzo, por sus ideas, por el entusiasmo con el que acogieron la propuesta y por la dedicación con que nos han acompañado durante más de un año en este trabajo.

Partimos de una lista inicial cercana a los 300 términos. Si los hubiéramos mantenido el resultado se habría acercado más a una enciclopedia que a un diccionario. No era el caso. El siguiente paso fue intentar aglutinar los conceptos por su carácter de cercanía o relación entre sí. Este paso, ya nos redujo el volumen inicial a una tercera parte. La criba definitiva nos situó en los límites de lo que considerábamos posible y que se acercaba a los 80 términos. De estos, ha habido alguno al que, con mucho pesar, hemos tenido que renunciar por la imposibilidad de tenerlo en el plazo que exigía el proyecto. Quedan, entonces, pendientes para un futuro próximo.

La siguiente fase en el proceso fue localizar para cada uno de los términos a las personas más adecuadas, a las voces más autorizadas, para desarrollar las ideas precisas que permitieran definir cada entrada bajo la perspectiva de la Educación para el Desarrollo. La tarea de contactar con cada autor y cada autora nos llevó más tiempo del esperado, pero la disposición para colaborar de forma absolutamente desinteresada y la buena acogida que tuvo la propuesta, han hecho posible esta obra.

Queremos agradecer y reconocer expresamente la inestimable colaboración de todos y cada uno de los autores y autoras que han asumido de manera incondicional un encargo para redactar textos rigurosos pero asequibles; matizados pero no extensos; críticos, actualizados, fundamentados y, como no podía ser de otra manera, interpretados a la luz de la Educación para el Desarrollo. Creemos que han cumplido sobradamente con el reto y por ello les agradecemos sinceramente su colaboración con la esperanza de que seguiremos encontrándonos en el camino.

También queremos agradecer a los compañeros y compañeras de Hegoa la paciencia que han demostrado en la espera para ver publicada esta obra y el ánimo que nos han infundido en los momentos de máximo esfuerzo.

Un agradecimiento expreso va dirigido a Ana Santamaría e Iñaki Palmou, compañeros de Marra y artífices de todo el trabajo de maquetación y edición, no sólo por su profesionali-

dad en el trabajo sino también por el cariño que ponen en todos nuestros encargos y la diligencia con la que cumplen con unos plazos que siempre les llegan muy ajustados.

Hemos dejado para el final, una mención muy especial que dedicamos a Miguel Argibay, compañero de Hegoa en el equipo de Educación para el Desarrollo desde su inicio allá por el año 1989 hasta 2004, momento en que decidió retomar su pasión por la pintura. Con él ideamos los primeros proyectos de Educación para el Desarrollo y a él se debe también buena parte de la experiencia y el conocimiento que sobre la ED compartimos en Hegoa; cursos, congresos, materiales, charlas y muchas horas de debate lo han permitido. De hecho, fue suya la idea de hacer un Diccionario, cuando constatábamos la diversidad de enfoques con que nos encontrábamos en nuestro trabajo. Miguel ha sido y es una referencia imprescindible para todas las personas y colectivos que nos movemos en este campo. Afortunadamente, seguimos contando con su colaboración, también en este Diccionario. Además de reconocer su valía profesional queremos expresarle todo nuestro cariño, así que a él le dedicamos esta publicación.

Estructura del diccionario

La mayoría de los términos se inician con una breve **definición** pero, en algunos casos, ha sido necesario abrir el concepto con una introducción previa antes de plantear la acotación conceptual que supone definir en pocas líneas una voz. Seguidamente, y dependiendo del carácter de cada una de las entradas, se propone un desarrollo que hace referencia al contexto, los enfoques, la tipología o las referencias teóricas o prácticas que nos aproximan a su comprensión.

En cada uno de los textos que acompañan a las voces del diccionario se han incluido diversas **referencias cruzadas** que se relacionan con otros términos también desarrollados en esta publicación. El término de referencia aparece marcado en VERSALITAS. Se han incluido además al final de cada artículo otras voces conceptualmente relacionadas, aún cuando no se haga mención expresa de ellas en el texto. Estas últimas aparecen bajo el epígrafe *Ver también*.

Una **bibliografía básica** al final de cada término incluye tanto las referencias citadas como otras que se consideran de interés para ampliar información. En algunos casos, aparecen también páginas web, artículos y publicaciones disponibles en internet.

Por último, se incluye un **índice convencional**, donde figura la página en la que se inicia cada uno de los términos, y un **índice analítico** donde se incluyen las páginas de otros artículos en los que también se hace mención de la voz correspondiente.

Nota final. Los textos que aparecen en este diccionario han sido revisados y corregidos directamente con sus autores y autoras, quienes han aceptado de buen grado las sugerencias que hemos proporcionado desde Hegoa. Salvo ligeros cambios, se ha intentado en todos los casos respetar el estilo de redacción propio de cada colaboración. Esta decisión significa cierta variedad respecto al lenguaje, algunos autores y autoras, han optado por recurrir a un lenguaje más inclusivo, en otros casos se ha expresado cómo debe ser interpretado el uso del masculino y femenino y en otros, simplemente, se han utilizado los géneros gramaticales en concordancia con las normas que rigen el idioma castellano.

Autoras y Autores

Rafael Águila

Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona (UB), de la que fue profesor ayudante. En la actualidad es profesor de Filosofía Antigua y Medieval en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

José Antonio Antón Valero

Licenciado en Historia Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Geografía e Historia y profesor de Secundaria de Geografía e Historia. Miembro del Equipo Educativo de la ONG Entrepueblos y del Movimiento de Renovación Pedagógica Escola d'Estiu "Gonzalo Anaya" del País Valencià. Es autor de diversos artículos, libros y materiales didácticos y ha coordinado y participado como docente en múltiples cursos en temas relacionados con medios de comunicación, Educación para el Desarrollo y Educación Intercultural.

Nieves Aranguren

Diplomada en Trabajo Social. Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad del País Vasco, posee el Diploma de Estudios Avanzados en el Doctorado del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Ha desarrollado su actividad profesional como Animadora sociocultural, Trabajadora Social del Servicio de Urgencias Sociales del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y en la actualidad es Técnica de Inmigración e Igualdad de la Confederación EHNE.

Miguel Argibay

Licenciado en Historia. Miembro del Equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa desde 1989 hasta 2004. Autor y coautor de numerosas publicaciones, artículos y material didáctico sobre Educación para el Desarrollo. Ha participado en cursos de formación para profesorado de primaria y secundaria y para miembros de ONGD y cooperantes en Europa, Estado Español y País Vasco. Ha sido docente en el Máster de Cooperación y Desarrollo de Hegoa en todas sus ediciones 1995-2004.

Carlos Askunze

Trabaja desde 2005 como Coordinador de REAS Euskadi-Red de Economía Alternativa y Solidaria. Con anterioridad, y durante 10 años, trabajó en el área de Sensibilización de Hegoa. Desde REAS, participa en diferentes plataformas relacionadas con el impulso de la economía solidaria, la banca ética y las empresas de inserción. Es militante de diferentes movimientos ciudadanos en el barrio de San Francisco de Bilbao, además de pertenecer a las comunidades de base de ITAKA Komunitatea-Fraternidad Escolapia.

Jaime Atienza

Economista, especialista en desarrollo. En la actualidad es responsable del área de Relaciones Económicas Internacionales y Coherencia de Políticas del Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional de la Fundación Carolina. Ha sido coordinador de economía social y estudios internacionales en Cáritas (2001-2005). Trabajó (1998-2001) en el departamento de estudios de Manos Unidas. Autor y coautor de varios libros y numerosos estudios, informes y artículos sobre deuda externa, economía internacional, cooperación al desarrollo y migraciones. Docente en cursos de postgrado y seminarios en varias universidades españolas y ecuatorianas, y colabora con diferentes ONG en ámbitos de planificación y análisis en aspectos económicos y migratorios. Miembro del Consejo Científico de la Fundación FOESSA, del Consejo de redacción de la revista Documentación Social y Secretario de la Junta Directiva de ACADE, Asociación de profesionales por la calidad de la ayuda al desarrollo.

Carlos Ballesteros

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Pontificia Comillas ICADE. Máster en Economía Social y Dirección de Entidades sin ánimo de Lucro por la Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales. Profesor Propio de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Coordinador del Grupo de Investigación *El consumidor y su entorno*. Docente en el Máster de Cooperación al Desarrollo del IUDC-UCM y en el Master en Cooperación al Desarrollo y Gestión de ONGD de ETEA-Universidad de Córdoba. Profesor invitado en la ESCEM de Tours-Poitiers (Francia). Autor de numerosas publicaciones.

Amelia Barquín

Doctora en Filología Románica por la Universidad del País Vasco. Es profesora de Educación Intercultural en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea y miembro del seminario ELEA, que investiga en Interculturalidad y Educación en dicha facultad. Además de sus trabajos en distintos campos de la educación intercultural, ha publicado diversos artículos en el terreno de la literatura sefardí, el cuento ultracorto, el sexismo en la lengua, etc.

Arantza Basagoiti

Licenciada en Filología Hispánica. Miembro de Misiones Diocesanas Vascas, vivió durante 5 años en Ecuador colaborando con esta organización. Fue asesora de la Dirección de Cooperación para el Desarrollo de Gobierno Vasco donde, entre otras tareas, era responsable del área de Acción Humanitaria.

Félix Basurco

Maestro Nacional por la Universidad de Valladolid. Diplomado en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad de Deusto y Licenciado y Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. Profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco en Donostia. Como investigador ha participado en diferentes equipos multidisciplinares y diversas publicaciones sobre “Construcción de los conocimientos curriculares”, “Programas europeos de transición a la vida adulta-activa”, “Educación social” y “Políticas educativas”.

Alejandra Boni

Doctora en Derecho por la Universidad de Valencia. Profesora de cooperación al desarrollo en la Unidad Docente de Cooperación al Desarrollo y Ética del Departamento de Proyectos de Ingeniería de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Responsable del Grupo de Estudios en Desarrollo de la UPV. Coordinadora del GREVOL (Grupo de Innovación Docente de la UPV sobre Educación en Valores en los estudios científico-técnicos). Socia colaboradora de Ingeniería Sin Fronteras en Catalunya y Valencia y de ACSUD-Las Segovias, País Valencià. Autora de distintos textos sobre educación para el desarrollo y educación en valores en contextos universitarios.

Mª Rosa Buxarrais

Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología. Es profesora titular de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de investigación en educación en valores y desarrollo moral (GREM) de la Universitat de Barcelona. Ha sido responsable del Programa de Educación en Valores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona durante los últimos diez años. Su experiencia se ha desarrollado en la formación del profesorado y en la docencia e investigación universitaria. Es autora de diferentes publicaciones de carácter nacional e internacional. Además, es directora de la Colección de libros sobre Educación en Valores “Aprender a ser” de la Editorial Desclée de Brouwer de Bilbao y la representante española del Consejo Editorial del Journal of Moral Education, revista internacional especializada en la temática de educación moral. Actualmente es directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Inma Cabello

Licenciada en Filosofía y Letras, rama de Filología Inglesa, por la Universidad de Málaga. Ha obtenido en 2006 el Título de Experto universitario en Educación para la Solidaridad y el Desarrollo de la Universidad de Comillas (UPC). En 1994 comienza su colaboración con la ONGD “Mujeres en Zona de conflicto” (MZC). Beca de voluntariado de la Diputación de Córdoba para el programa de Implementación Universitaria en Mostar, 1997-98. Desde 1998 hasta hoy es la coordinadora del área de Educación para el Desarrollo de MZC y vicepresidenta de esta organización. Forma parte desde el año 2000 del grupo de Educación para el Desarrollo la Coordinadora Andaluza de ONGD y de la Coordinadora Córdoba Solidaria, de la que actualmente es vicepresidenta. Miembro del Comité Organizador del III Congreso de Educación para el Desarrollo organizado por Hegoa en Diciembre 2006.

Leslie Campaner de Toledo

Licenciada en Letras y especialista en literatura brasileña, está realizando el programa de doctorado *Género, Subjetividad, Conocimiento y Cultura* del Institut d’Estudis de la Dona de la Universidad de Valencia. Está desarrollando una investigación sobre Género y Participación Ciudadana. Ha sido una de las Coordinadoras del Programa MAIS (Movimiento de Alfabetización y Integración Social) de la Secretaría de Educación de Gravataí-RS. Asesora del Gabinete de la Secretaría de Educación de Porto Alegre. Coordinadora de Relaciones Institucionales del Foro Mundial de Educación 2001 y de la Conferencia de Educación en el Foro Social Mundial 2002. Como representante de la Comisión de Relaciones Internacionales del Foro Mundial de Educación (FME) para Europa y como miembro de la Secretaría Ejecutiva del Consejo Internacional del FME estuvo coordinando las reuniones preparatorias del primer Foro Social Ibérico por la Educación de los pueblos y naciones del Estado español y Portugal. Actualmente es Asesora de la Concejalía de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Xirivella.

Gema Celorio

Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Cantabria. Desde 1989 desempeña su actividad profesional en Hegoa -Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco- donde es responsable del área de Educación para el Desarrollo. Docente en diferentes cursos de postgrado: Master en Desarrollo y Cooperación Internacional (UPV/EHU); Master on-line Estrategias, Agentes y Políticas de Cooperación al Desarrollo (UPV/EHU); Curso Interuniversitario de Cooperación para el Desarrollo (Universidad de Alicante, Universidad Jaume I de Castellón, Universidad Miguel Hernández de Elche, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Valencia). Autora y coautora de diferentes artículos y publicaciones sobre Educación para el Desarrollo.

Juanjo Celorio

Profesor titular del Departamento de Didáctica Ciencias Sociales de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado (UPV/EHU) en Vitoria-Gasteiz. Ha desarrollado una Línea de Investigación en torno a la Educación para el Desarrollo, los Enfoques Transversales al Curriculum y la Educación en Valores Sociales. Colaborador desde el año 1999 del Área de Educación para el Desarrollo de Hegoa. Promotor y tutor del Proyecto de Prácticas en Cooperación al Desarrollo que desde el año 2000 y hasta la actualidad viene desarrollándose en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU con líneas de trabajo en Ecuador (Comunidades Indígenas de la Amazonía), Guatemala, Guinea Ecuatorial y Senegal. Docente en diferentes cursos de postgrado y master: Postgrado en Educación Intercultural y Mediación Social organizado por la Escuela Universitaria de Magisterio y de Educación Social de Bilbao (UPV/EHU); Master en Desarrollo y Cooperación Internacional de la UPV/EHU; Master On line de Estrategias, Agentes y Políticas de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU. Autor y coautor de diferentes artículos y publicaciones.

Colectivo de Educación “Abra”

Miryam Cubiles, Susana Correal y Miguel Ángel Arce son miembros del Colectivo de Educación “Abra”, que se forma en 1987 con el nombre de Colectivo “Educar para la Paz” de Cantabria. Formado por profesionales de la Educación en Valores en diferentes áreas: magisterio, sexología, biología, sociología, terapia, educación ambiental y de tiempo libre, desarrollan su actividad impartiendo cursos y talleres para diferentes grupos; realizando un trabajo continuado en el Barrio “La Albericia” de Santander con chicas gitanas y payas en situación de exclusión; desarrollando Seminarios, Talleres de Crecimiento Personal y Terapias estables a lo largo del año; realizando actividades con niños, niñas y jóvenes en su propio centro educativo, barrio, en su casa rural o a través de salidas educativas; elaborando artículos, estudios, materiales y unidades didácticas. Trabajan en las siguientes áreas: interculturalidad y educación para la cooperación; educación sexual, emocional y coeducación; regulación de conflictos y educación para la paz; sensibilización ambiental y consumo responsable.

José Ángel Cuerda

Abogado. Profesor en la Escuela de Trabajo Social (UPV/EHU). Profesor en el Master de la Universidad de Deusto. Diputado por Álava en el Congreso. Parlamentario vasco y miembro de las Juntas Generales de Álava. Alcalde de Vitoria-Gasteiz (1979-1999). Miembro del Consejo Social de la Ciudad de Vitoria-Gasteiz.

Alfonso Dubois

Licenciado en Derecho. Doctor en Economía. Profesor de Economía Internacional y Economía del Desarrollo. UPV/EHU. Es autor de diversas publicaciones sobre pobreza, bienestar y cooperación. Presidente de Hegoa. Profesor en el Master en Desarrollo y Cooperación Internacional (UPV/EHU) y en el Master on-line Estrategias, Agentes y Políticas de Cooperación al Desarrollo (UPV/EHU). Ha sido presidente de la Asociación de profesionales por la Calidad de la Cooperación (ACADE) (2002-2004). Vocal del Consejo de Cooperación del Ministerio de Asuntos Exteriores (2003). Representante de la Coordinadora Estatal de ONG de España ante el Comité de Enlace ONG-CE en Bruselas. (1993-1996).

Juan José Estévez

Su formación académica se ha desarrollado en el campo de la biología y la microbiología. Ha participado y se ha formado en ámbitos asociativos, inicialmente católicos (parroquiales, animación sociocultural, marginación...) y posteriormente también en movimientos sociales pacifistas, de solidaridad, derechos humanos... Ha sido cooperante en Bolivia (1992-1998) con las ONGD OCASHA-Cristianos con el Sur y PROCLADE-Euskadi. Posteriormente ha sido técnico superior en la ONGD PROCLADE-Euskadi (1998-2006), desempeñando labores en cooperación para el desarrollo y en sensibilización y educación para el desarrollo en la citada ONGD y en colaboración con otras, con la Coordinadora de ONGD de la CAPV, FIARE, Consejo Municipal de Cooperación. Actualmente es técnico medio en el Servicio de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

José Ignacio Fernández del Castro

Licenciado en Filosofía y en Psicología por la Universidad de Oviedo (1985), trabaja como Profesor de Filosofía en el IES “Fernández Vallín” de Gijón. Su larga trayectoria en el mundo de la cooperación y la ED le ha llevado a responsabilidades organizativas en ACSUR-Las Segovias, siendo uno de los principales impulsores de su histórico proyecto “Y tú..., ¿cómo lo ves?”. Autor de numerosas publicaciones en distintos medios, desde libros colectivos hasta publicaciones especializadas. Recientemente ha coordinado *Contra la afonía: Breviario urgente para recuperar el lenguaje robado* (2003). También ha colaborado con frecuencia en actividades de formación y publicaciones de Hegoa.

María Aquilina Fueyo

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo, es profesora titular del Departamento de Ciencias de la Educación y decana de la Facultad homónima de dicha Universidad. Estrecha colaboradora de ACSUR-Las Segovias, ha publicado, entre otras obras, en la colección que dicha ONGD dirige en la Editorial Icaria *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur* (2002). Colaboradora habitual también en las actividades de formación y publicaciones de Hegoa y en los postgrados de Alfabetización Audiovisual Crítica de la UNED, es una de las referencias en el tratamiento de las representaciones sociales de la solidaridad y la cooperación.

Miguel Ángel García López

Ingeniero y sociólogo. Actualmente trabaja como consultor de “Estudios Europeos” en la Universidad de Osnabrück y también como evaluador / formador en programas de formación no reglada a nivel internacional.

Laura Gonzalez de Txabarri

Licenciada en Derecho (1985-1990) por la UPV-EHU. Master en Derecho Comunitario Europeo (1991) por la UPV-EHU. Desde el año 2000 a la actualidad es miembro del Comité Ejecutivo de ELA y responsable de Relaciones Internacionales.

Helen Groome

Doctora en Geografía por la Universidad Autónoma de Madrid, lleva trabajando en el ámbito del sindicalismo agrario vasco desde 1988, particularmente en temas agro-ambientales, transgénicos y consumo responsable de alimentos.

Iniciativas de Cooperación y Desarrollo

Fernando Altamira y Esther Canarias son miembros de Iniciativas de Cooperación y Desarrollo, consultora social que facilita procesos de fortalecimiento institucional a través de formaciones y asesorías sobre procesos participativos, tales como planeación estratégica, evaluación, diagnóstico y sistematización de experiencias. La clave transversal de este trabajo es la participación que contribuye al empoderamiento de personas e instituciones públicas y privadas que persiguen la construcción de un desarrollo humano, sostenible e integral.

Oscar Jara

Educador popular y sociólogo peruano-costarricense. Actualmente Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja y Coordinador del Programa Latinoamericano de Sistematización del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina). Ha trabajado en programas de educación popular en casi todos los países de América Latina y algunos de Europa y escrito varios textos sobre Educación Popular, metodología dialéctica, democratización y construcción de poder, sistematización de experiencias y temas conexos. Prepara la defensa de sus tesis doctoral "Educación y Cambio Social en América Latina: contribuciones ético-políticas y pedagógicas de la educación popular" para el Doctorado Latinoamericano de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Xesús R. Jares

Catedrático de Didáctica en la Universidad de A Coruña. Coordina desde 1983 el colectivo Educadores pola Paz, Nova Escola Galega, y es el presidente de la Asociación Galego-Portuguesa de Educación para la Paz. Autor de numerosos libros y artículos en temas relacionados con la Investigación y la Educación para la Paz ha publicado recientemente *Educar para la verdad y la esperanza* (1ª y 2ª edición en 2005).

Kidenda

Kidenda es el proyecto de Comercio Justo de Cáritas y Misiones Diocesana de Bilbao y de ALBOAN. Nació ya hace una década, con la intención de ser una alternativa al comercio internacional, y favorecer unas relaciones justas, de igual a igual entre el Sur y el Norte, a través de la comercialización de los productos del sur sin intermediarios y de la sensibilización en la sociedad por un consumo responsable.

José Félix Lozano

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia y Profesor titular de ética empresarial en la Universidad Politécnica de Valencia y Miembro de la Comisión Ejecutiva de la Fundación ÉTNOR (para la ética de los negocios y las organizaciones). Ha realizado estancias de investigación en el departamento de Dirección de empresas en la

Universidad Erlangen-Nürnberg. Ha sido profesor Invitado en la Universidad de Zittau (Alemania), San Martín de los Andes (Argentina), CUJAE (La Habana, Cuba). Ha realizado trabajos de asesoría de ética para diversas entidades públicas y privadas. Ha publicado varios artículos sobre ética empresarial y profesional en revistas especializadas y es autor del libro *Códigos éticos para el mundo empresarial* publicado en 2004 en la editorial Trotta.

Iñaki Luzuriaga

Estudia en el Instituto Vasco de Educación Física (IVEF) de Vitoria-Gasteiz. Durante la carrera, comienza a trabajar en 1993 como educador de calle en la Zona de Campillo (barrios de Casco Viejo y Ensanche) lo cual le ha permitido vivir la progresiva y rápida transformación social de los últimos años. Ha cursado Educación Social. Actualmente, mientras intenta conciliar su nueva situación personal, familiar y laboral, se muestra muy interesado en el potencial de transformación social, a partir y a través del deporte y la actividad física, intentando integrar las NTICS en el acompañamiento educativo y en la vida personal.

Víctor Manuel Marí

Licenciado en Ciencias de la Información. Es profesor de Teoría de la Comunicación en la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación COMPOLITICAS (Grupo de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social). Experto en Comunicación y Educación, ha trabajado como realizador y asesor en comunicación en diferentes organizaciones sociales y educativas. Es autor, entre otros, de *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación* (Ediciones de la Torre, 1999) y coordinador de *La red es de todos. Cuando los movimientos sociales se apropian de la Red* (Editorial Popular, 2004).

Jaume Martínez Bonafé

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, en la Universidad de Valencia; y destacado miembro de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha dirigido investigaciones y publicado libros relacionados con la identidad y el trabajo docente, la renovación y el cambio de la escuela, la radicalización de la democracia y sobre las políticas de control sobre el curriculum. Profesor invitado en diferentes programas de universidades españolas y de Latinoamérica.

Ángel Martínez de Antoñana

Licenciado en Económicas. Ha trabajado varios años como asesor en Ezker Batua y en la actualidad es funcionario interino. Ha participado en la Comisión 0,7%, en la RCADE y en Bizikleteroak (asociación de ciclistas urbanos).

Manuela Mesa

Directora del Centro de Investigación para la Paz (CIP) de la Fundación Hogar del Empleado. Dirige la revista “Papeles de cuestiones internacionales”, y el anuario sobre paz y conflictos. Especializada en temas relacionados con conflictos y desarrollo y educación. Ha dirigido diversos programas de educación para el desarrollo y proyectos internacionales sobre Colombia, Oriente Medio y Centroamérica. Autora de diversas publicaciones y artículos en revistas españolas e internacionales.

Ana Isabel Morales

Licenciada en Antropología por la Universidad de Deusto. Actualmente es Coordinadora de Procesos de Educación para el Desarrollo en PTM-Mundubat en Bilbao, desempeñando tareas

de sensibilización y elaboración de material didáctico de Educación para el Desarrollo. También es la Coordinadora Académica de la Escuela Superior de EDEDIR de Guatemala, Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA).

Gorka Moreno

Licenciado en Ciencias Políticas y actualmente miembro del Departamento de Sociología I de la EHU-UPV. Sus investigaciones se han centrado principalmente en el Estado del Bienestar y las políticas sociales, habiendo realizado varios artículos y trabajos sobre esta materia y en especial sobre la Renta Básica Universal. Igualmente, ha impartido charlas y conferencias sobre temas como la precarización laboral y la Renta Básica. Es autor del libro *Trabajo y ciudadanía. Un debate abierto*, editado por la institución del Ararteko.

Melania Moscoso

Antropóloga. Está finalizando su tesis doctoral sobre Educación Moral en el departamento de Sociología II de la Universidad del País Vasco. Ha sido investigadora visitante en la Universidad de Duquesne en Pittsburgh y en el Disability Studies Centre de la UIC (University of Illinois at Chicago).

María Novo

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Autora de libros científicos sobre estos temas. Consultora de la UNESCO en materia de medio ambiente, educación ambiental y desarrollo sostenible. Miembro de la Junta Directiva de Científicos por el Medio Ambiente. Miembro del Equipo de Analistas del Instituto de Estudios Transnacionales. Ha dictado cursos y conferencias en numerosos Foros y Universidades españoles y extranjeros. Dirige el Proyecto ECOARTE para la integración de Ciencia, Arte y Medio Ambiente.

Xavier Obach

Periodista y profesor de medios de comunicación. Actualmente trabaja en los Servicios Informativos de TVE, asignado a la redacción de La 2 Noticias. También ha sido responsable de comunicación de la ONG Entreculturas y ha dirigido distintos programas informativos de televisión tanto en cadenas públicas como privadas. En su faceta docente ha sido profesor de televisión en la Universidad Centroamericana de El Salvador. Enseña medios de comunicación en el Master de Desarrollo Sostenible de la Universidad de Comillas. Se ha dedicado intensamente a la tarea de la enseñanza en materia de medios de comunicación en la enseñanza secundaria. Sobre este asunto ha publicado dos libros. *El tratamiento de la información y otras fábulas* de la editorial Anaya y *Cómo ver la televisión, guía para niños y jóvenes* publicado por el Consejo de lo Audiovisual de Cataluña.

María Oianguren

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UPV-EHU, investigadora y directora del Centro de Investigación por la Paz “Gernika Gogoratuz”. Docente en varios máster y post-grados: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Granada, Universidad Javeriana de Cali, Universidad de Antioquia y Universidad de Amazonia en Colombia, Universidad de Columbia, New York. Áreas temáticas: Investigación por la Paz y Transformación de Conflictos. Construcción de Paz y Procesos de Reconciliación. Cultura de Paz. Simbología de Paz.

Mª Luz Ortega

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales. Premio Extraordinario de Doctorado. Profesora Titular del Área de Economía Aplicada en ETEA, Institución Universitaria de la Compañía de Jesús. Docente de las asignaturas: Economía Española y Mundial y Desarrollo y Cooperación, además imparte docencia en el tercer ciclo, donde coordina una línea de investigación sobre Desarrollo y Cooperación. Desde 1999 dirige el Master en Cooperación al Desarrollo y Gestión de ONGD, organizado por ETEA-Intermon Oxfam. Miembro del Comité de Seguimiento del Código de Conducta de la CONGDE desde 2001. Sus investigaciones y publicaciones son en las áreas de Educación para el Desarrollo y Cooperación al Desarrollo, con especial atención al papel de las ONGD. Desde julio de 2003 es vicepresidenta de ACADE, Asociación para la Calidad en la Cooperación al Desarrollo.

Ana María Rivas

Doctora en Sociología, especialidad Antropología Social, por la Universidad Complutense de Madrid (UCM); profesora titular en el Departamento de Antropología Social y Cultural en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. Líneas de investigación: construcción social de la identidad; procesos de reestructuración industrial y subjetividad obrera; familia, mercado y voluntariado. Participación en el Programa de Postgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones (Posadas, Argentina), dentro del marco del Proyecto Bilateral de Postgrado y Doctorado AECI, PCI-Iberoamérica durante los cursos 2004 y 2005. Colaboración con el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social de México (DF). Miembro del Consejo de Redacción de la *Revista de Antropología Social*, de la Editorial Complutense de Madrid desde el año 1991 hasta 2001.

Julio Rogero

Maestro de Formación Básica en Programas de Garantía Social. Ha sido docente en todas las etapas del sistema educativo. Durante varios años fue director del Centro de Profesores de Getafe (Madrid). Tres años como asesor en la Subdirección General de Formación del Profesorado. Miembro de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid desde finales de los setenta. Forma parte de diversos movimientos sociales. Colabora en diferentes revistas educativas y es coautor con Ignacio Fernández de Castro del libro *Escuela pública. Democracia y poder*.

Miguel Romero

Licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad del País Vasco. Es el Coordinador de Estudios y Comunicación de la ONG Asociación para la Cooperación con el Sur (ACSUR)-Las Segovias. Forma parte del equipo editorial de la revista *Viento Sur*. Es uno de los coordinadores del Master Gestión para las Transformaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha publicado recientemente: “Por acción o por omisión. El síntoma de la prensa escrita en las organizaciones sociales” en *Documentación Social*, Madrid (2006).

José Manuel Ruiz Varona

Licenciado en Geografía y Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de Educación Secundaria. Profesor Asociado de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Cantabria. Trabaja desde principios de los 90 en la elaboración de materiales didácticos y desarrollo de proyectos de Educación para el Desarrollo en el ámbito de la educación formal.

Pedro Sáez

Profesor de Educación Secundaria (Geografía e Historia), en el I.E.S. Clara Campoamor, de Móstoles (Madrid); es investigador y colaborador en el Centro de Investigación para la Paz de la Fundación Hogar del Empleado (Madrid), en el Seminario de Investigación para la Paz (Zaragoza) y en Bakeaz (Bilbao). Autor, entre otros trabajos, de *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad* (Zaragoza, 1995)*, y Guerra y Paz en el comienzo del siglo XXI. Una guía de emergencia para comprender los conflictos del presente* (Madrid, 2002).

Albert Sansano

Maestro y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, ha sido Director del Centro de Formación de Profesorado de la Generalitat Valenciana CEP "Parc del Molí" de Godella (1985-1992). Miembro fundador del Movimiento de Renovación Pedagógica Escola d'Estiu "Gonzalo Anaya" de Valencia (1976-2004), ha sido presidente de la Federación de MRP del País Valenciano. Colaborador en diversas publicaciones educativas. En la actualidad forma parte del Secretariado Nacional del Sindicat de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament del País Valencià - Intersindical Valenciana (STEPV-IV), miembro de la Confederación de STE, donde es responsable del Área de Política Educativa y Renovación Pedagógica. Ha participado como ponente en actividades organizadas por CLACSO en el Forum Mundial de la Educación y por el Instituto Paulo Freire en el Foro Social Mundial (Porto Alegre 2005).

Begoña Santos

Licenciada en Ciencias Químicas por la Universidad Complutense de Madrid. Ha realizado el Master en Acción Solidaria Internacional en la Universidad Carlos III sobre Inmigración, Cooperación al Desarrollo y Ayuda Humanitaria. En la actualidad realiza estudios de tercer grado en el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Hegoa) de la Universidad del País Vasco. Ha trabajado en diversas ONGD tanto en sede como en terreno y en agencias internacionales. En la actualidad es asesora técnica de la Dirección de Inmigración del Gobierno Vasco.

Jaume Sarramona

Catedrático emérito de la Universidad Autónoma de Barcelona. Director del Doctorado del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona que se imparte en Chile. Presidente del Consejo Social del Colegio de Pedagogos de Catalunya. Ha ejercido como docente en todos los niveles del sistema educativo. Especialista en metodología de investigación, evaluación, tecnología educativa, enseñanza a distancia, formación laboral y participación en el sistema educativo. Ha sido Presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña y del Consejo Escolar de Cataluña. Ha sido director y asesor de programas de formación de profesores y de supervisores en diversos países de América Latina. Ha participado como conferenciante y ponente en múltiples congresos nacionales e internacionales en Europa y América Latina. Es autor de numeros libros y artículos técnicos.

Alessio Surian

Trabaja en la Universidad de Padua (Italia). Es formador y consultor en educación y políticas participativas. Entre otros, trabaja con el Laboratorio de Políticas Públicas y con la Universidad Popular Urbana de la Alianza Internacional de Habitantes. Fue coordinador del Programa de Educación Global en el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. En castella-

no ha publicado entre otros el artículo "Estudio comparativo de las políticas europeas sobre educación para el desarrollo" en *Papeles de Cuestiones Internacionales*, "La Universidad Popular Urbana" y "Compass. Manual de Educación en los Derechos Humanos con Jóvenes".

Carlos Taibo

Carlos Taibo es profesor de Ciencia Política en la Universidad Autónoma de Madrid. Entre sus últimos libros publicados se cuentan *Cien preguntas sobre el nuevo desorden* (2002), *Rapiña global* (2006), *Sobre política, mercado y convivencia* (2006; en colaboración con José Luis Sampedro) y *Rusia en la era de Putin* (2006).

Bea Ugarte

Profesora de Filosofía y Ética desde 1984 a 1996. Asesora de Coeducación en los COP (Centro de Orientación Pedagógica) de Alava entre 1996-2001. Actualmente asesora de Etapa Secundaria en los Berritzegune de Alava. Formadora desde 1996 en el Plan de Igualdad del Ayuntamiento de Arrasate. Coordinadora del trabajo "Garapen pertsonalaren eta sozialaren arloa", premiado por Premios Emakunde 2004. Participa desde diferentes ámbitos en el movimiento feminista de Euskal Herria.

Iñaki Uribarri

Economista, miembro de la Dirección Nacional del sindicato vasco Ezker Sindikalaren Konbergentzia (ESK-Convergencia de Izquierda Sindical).

Monika Vázquez

Licenciada en Psicología por la Universidad del País Vasco y Postgrado en Educación Intercultural por la Universidad de Deusto. Actualmente es responsable del área de educación de UNESCO Etxea-Centro UNESCO del País Vasco. Ha coordinado varias exposiciones y guías didácticas sobre Educación para el Desarrollo y en el año 2003 colaboró en un diagnóstico participativo del tratamiento de la Educación para el Desarrollo en los centros educativos de la CAV dirigido por UNESCO Etxea. Ha coordinado más de 10 publicaciones sobre educación para la convivencia y la paz, los derechos humanos y educación intercultural.

Patxi Zabalo

Licenciado en Ciencias Económicas. Profesor contratado de Economía Aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UPV-EHU desde 1985. Autor de diversas publicaciones sobre Globalización, OMC, emigración, etc. Investigador de Hegoa y profesor en el Master en Desarrollo y Cooperación Internacional (UPV/EHU) y en el Master on-line Estrategias, Agentes y Políticas de Cooperación al Desarrollo (UPV/EHU).

Imanol Zubero

Profesor de Sociología en la UPV-EHU. Autor prolífico, investigador y profesor en Masters, Cursos de Verano y Cursos de Postgrado en las Universidades de Zaragoza, Deusto, Extremadura, Burgos, Córdoba y Granada. Además, desde 1981 ha sido promotor o participante activo en diversas iniciativas ciudadanas y movimientos sociales.



Acción humanitaria

Conjunto de actuaciones que tienen como objetivo ayudar a las víctimas de desastres provocados por catástrofes naturales o por conflictos armados.

El tipo de ayuda varía en función de las circunstancias en que se encuentra la población que la precisa. No es indiferente hablar de *socorro, emergencia, ayuda humanitaria* o *acción humanitaria;* cada uno de estos términos tiene un significado preciso y bien diferenciado. Pero para la realización de esta exposición se ha optado, con mejor o peor criterio, por la presentación esquemática de elementos que permitan una aproximación inicial a lo humanitario, por lo que se ha prescindido del trazo fino que supondría la definición terminológica mencionada y otras que las personas entendidas echarán de menos.

A menudo, se trata de colaborar con una comunidad en crisis con la provisión de bienes y servicios básicos: abrigo, agua potable, alimentos, atención sanitaria. Este tipo de actuación suele ser la más conocida, la que asociamos comúnmente con la ayuda de emergencia tras un terremoto o unas inundaciones, por ejemplo.

Pero hay otro tipo de intervenciones que también se consideran acción humanitaria porque se dan en momentos en los que el equilibrio de una comunidad se ha roto. Estas actuaciones pretenden, de distintas maneras, reforzar las capacidades de dicha comunidad para afrontar el desastre. Se trata de las siguientes:

- Las destinadas a frenar el proceso de aumento de la vulnerabilidad:

Todas las personas y sociedades somos vulnerables, en distintos niveles y en relación con distintas cosas. Pero algunas circunstancias (pocas o nulas oportunidades de desarrollo personal, medio de vida frágil, pobreza económica, entorno degradado, edades tempranas o maduras, ser mujer, etc.) hacen que determinadas mujeres y hombres y determinadas sociedades sean altamente vulnerables, esto es, que el riesgo de que sufran graves pérdidas en caso de desastre sea muy elevado. Algunos actores humanitarios creen que es imprescindible intervenir en estos contextos para evitar, por ejemplo, migraciones masivas o el deterioro fatal de los medios de sustento de las comunidades en riesgo, así como para generar capacidades que ayuden a afrontar los desastres (apoyando a las víctimas a través de algún tipo de formación adecuada al caso o reforzando las infraestructuras de la comunidad, entre otras acciones).

El concepto *vulnerabilidad* aporta una gran riqueza al análisis sobre las razones de que haya sociedades especialmente proclives a sufrir desastres mientras que otras se desarrollan sin tanto sobresalto. Contribuye, además, a señalar responsabilidades en esas situaciones, lo que permitiría, de haber voluntad, poner los medios para evitarlas o mitigarlas. Como ejemplo, recordemos que en 2005 un huracán arrasó Nueva Orleans, una ciudad de la primera potencia del mundo: el Katrina se abatió sobre una comunidad negra, pobre, con altos niveles de desempleo e infraestructuras débiles, con un horizonte de crecimiento socioeconómico y cultural estrecho, con nulo peso político en el país, y la destrozó. La misma catástrofe (el huracán) habría generado un desastre de envergadura muy inferior en un contexto mucho más seguro (Manhattan de Nueva York, por ejemplo). ¿Mala suerte en el caso de Nueva Orleans o responsabilidades definidas sobre el deterioro en el que se encontraba antes del Katrina?

- Las que pretenden preparar a las poblaciones ante previsibles catástrofes naturales y ayudar-

les con la rehabilitación, a corto plazo, tras un desastre.

En este ámbito se encuadran, por una parte, los sistemas de alerta temprana para, por ejemplo, avisar a las comunidades costeras de posibles olas gigantes; y por otra, todas las acciones de rehabilitación de infraestructuras (vías de comunicación, redes de saneamiento, etc.) dañadas tras una catástrofe. Este tipo de acciones ayudan, en el primer caso, a que la crisis no sea tan grave, y en el segundo, a que no vaya a más y a que la población afectada pueda recuperar la confianza en su capacidad para salir de ella.

- Las orientadas a proteger a las víctimas de las guerras, entre las que se encuentran las actividades de defensa de los DERECHOS HUMANOS y la exigencia del cumplimiento del Derecho Internacional Humanitario.

La guerra es una desafortunada construcción humana para resolver conflictos. Multitud de problemas entre naciones y comunidades se han afrontado y se afrontan desde la violencia. De hecho, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), es decir, la proclamación, más solemne de la historia, de fe del ser humano en sí mismo y en su dignidad es fruto de la desolación de la humanidad ante su propia brutalidad durante la Segunda Guerra Mundial. Después de tan enorme desastre, las naciones necesitaban creer que los deseos de vida, libertad, dignidad, justicia, igualdad... de sus gentes eran realizables. Por eso reconocieron para toda persona derechos civiles y políticos primero, derechos económicos, sociales y culturales después.

Pero ese reconocimiento no ha impedido que la guerra siga siendo un instrumento de los Estados (y de los llamados *grupos armados organizados)* para reclamar territorios o recursos, mantener hegemonía y poder. Y ello porque, como hemos dicho, es una realidad netamente humana, cultural, reconocida como necesaria por buena parte del mundo. Tan es así, que es una actividad regulada. Desde mediados del siglo XIX las reglas de la guerra se llaman Derecho Internacional Humanitario (DIH). Este código ha ido desarrollándose con la *sabiduría* adquirida en los numerosos y cruentos conflictos armados del XX. Con él se pretende humanizar la guerra, poner límites a su brutalidad.

Los Estados que han adoptado el DIH son los mismos que no renuncian a la guerra como recurso para lograr sus objetivos; potenciales agresores, son por tanto incapaces de garantizar la integridad de la población civil. De ahí que sean las organizaciones humanitarias imparciales las que, en tiempo de guerra, asuman la misión de protección de las víctimas. Sin embargo la violencia tiene su propia lógica y, una vez iniciada la batalla, no suele atender a las razones que aporta el derecho (entre ellas, respetar la vida y la integridad física y moral de las personas ajenas al combate). De hecho, los conflictos armados que han protagonizado el final del siglo XX, las llamadas *emergencias políticas complejas*, se caracterizan, precisamente, por la utilización que se hace de las personas fuera de combate: se las mutila y somete al hambre, se las viola y aterroriza, son asesinadas para debilitar a sus sociedades, para humillarlas e impedir que se desarrollen. Las protagonizan a menudo grupos armados organizados con recursos para anular el PODER estatal en regiones enteras.

Así, la defensa de los derechos humanos y la exigencia del cumplimiento del Derecho Internacional Humanitario se han convertido en el eje de actuación de organizaciones humanitarias que, conscientes de la cortedad que en los citados contextos de emergencia compleja presenta la ayuda clásica (provisión de bienes y servicios básicos), dirigen sus esfuerzos a dar testimonio sobre las violaciones de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario, a realizar presión política sobre los gobiernos contendientes y sobre la comunidad internacional que permite que se violen ambos códigos, y a acompañar físicamente a las víctimas de las guerras para protegerlas y para que el conflicto no pase inadvertido para el resto de la humanidad.

Como se ha dicho entonces, la acción humanitaria es en realidad un conjunto de actuaciones diversas que pretenden enfrentar la variedad de situaciones por las que puede atravesar una comunidad humana en situación de desastre. Conviene ahora precisar que en el ámbito humanitario se llama *desastre* al contexto en el que una comunidad con un nivel determinado de vulnerabilidad soporta una catástrofe (sequía, terremoto, inundación, conflicto armado, etc.). Cuanto mayor sea el nivel de vulnerabilidad de la comunidad y menores sean sus capacidades para hacer frente a la catástrofe (menores sean sus *capacidades de afrontamiento),* de más envergadura será el desastre.

Precisar estos términos es importante por razones como las que siguen: determina con claridad los elementos que marcan la envergadura de una crisis; hace posible un análisis riguroso de sus cau-

sas; permite reconocer responsables del desastre, lo que a su vez podría permitir reconducir la situación de forma que a catástrofes similares no siguieran desastres similares; y rescata para las víctimas el papel de sujetos en la superación del trance, porque, aunque abatidas, las víctimas siempre mantienen capacidades que les permiten afrontar la situación dada. Por eso buena parte de los esfuerzos de las organizaciones humanitarias se dirige al refuerzo de esas capacidades, porque la vulnerabilidad es el reverso de la capacidad, y porque la experiencia demuestra que la calidad de la ayuda es mayor cuando hay consideración mutua entre quien la presta y quien la recibe, cuando ambas partes se sienten respetadas.

Presentado el contenido de la acción humanitaria y apuntados algunos de los términos fundamentales para la comprensión y el análisis de las crisis en comunidades altamente vulnerables, es necesario señalar otro elemento definitorio de este tipo de ayuda: los principios que la inspiran.

El humanitarismo no es un invento reciente, pues el impulso de ayudar a quien está sufriendo es natural en el ser humano. Lo que sí es relativamente nuevo (de mediados del siglo XX) es asumir que si un acto de ayuda no está inspirado por los principios de humanidad, imparcialidad, neutralidad, independencia y universalidad, no será un acto humanitario. Así, cualquier actuación que se pretenda humanitaria tendrá que tener las siguientes características: prevenir y aliviar el sufrimiento humano (según el principio de humanidad); atender a las víctimas en función de lo que necesitan y tomando en consideración primero a las más necesitadas, sin atender a otros criterios e intereses (imparcialidad); renunciar a apoyar expresamente a alguna de las partes en conflicto (neutralidad); guiarse por el criterio de la propia organización humanitaria, no por intereses del estado en el que se actúa o del de origen (independencia); y atender a toda víctima en tanto que ser humano, sin tener en cuenta su origen, etnia, sexo o cualquier otra característica (universalidad).

No obstante hay que apuntar que algunos de estos principios son discutidos en el ámbito humanitario. El de neutralidad, por ejemplo, viene provocando desde hace tiempo amplias discusiones, por, entre otras, las siguientes preguntas: ¿cómo permanecer neutral en un contexto de violencia en el que se violan flagrantemente los derechos humanos? ¿Y cómo serlo en un ámbito en el que la violencia está tan generalizada que es difícil saber quién es víctima y quién victimario? Es cierto que ser neutral puede hacer que las partes en conflicto confíen en las organizaciones humanitarias, pero también lo es que tratar de conservar la confianza de los contendientes para poder acceder a las víctimas ha llegado a exigir acciones completamente incompatibles con lo humanitario (como transportar armas o hacer de escudos para facciones armadas, por ejemplo). De modo que, si en su momento (Conferencia Internacional de la Cruz Roja de Viena de 1965) estos principios fueron formulados con claridad, experiencias como las emergencias complejas (las provocadas por guerras que, por duro que resulte, no dejan de ser actividades económicas al uso que generan ganancias para algunos sectores y que están normalizadas en el ámbito internacional, bien que en la cara B del sector financiero) han obligado a replantear su contenido.

Para completar esta sucinta presentación de lo que es la acción humanitaria falta responder a la pregunta sobre quién la procura. Son las organizaciones humanitarias independientes las principales proveedoras de esta ayuda, las nacidas tras la estela del grupo formado por el suizo Henry Dunant, que, impresionado por el número de víctimas que quedó sin atender tras la Batalla de Solferino (en 1859), impulsó en su país la creación de una sociedad voluntaria de socorro para atender a las personas heridas en las guerras, más allá del bando al que pertenecieran. Así nació el Comité Internacional de la Cruz Roja y así se inauguró el estilo de organización internacional que acude a ayudar a las víctimas de desastres, inspirada por los principios mencionados y de carácter no gubernamental.

Pero también son provisoras de ayuda humanitaria algunas organizaciones integrantes del sistema de las Naciones Unidas como UNICEF, que tiene entre sus áreas de actuación las operaciones de ayuda de emergencia a víctimas de desastres, y ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados), cuya función principal es la protección internacional de las personas refugiadas, que están necesitadas de ayuda humanitaria hasta que dejan de serlo.

Sin embargo, la novedad que ha convulsionado el ámbito humanitario a este respecto ha sido la irrupción de los ejércitos como AGENTES de ayuda humanitaria. Cuando, por ejemplo en Kosovo, son ejércitos regulares los que emprenden acciones de asistencia a las víctimas, se ha comprobado el peligro de pérdida de la imparcialidad en la acción, así como la confusión de las poblaciones receptoras, que acaban por no distinguir al personal humanitario de los soldados, con los consiguientes riesgos

para la seguridad de los primeros. Ya se ha mencionado más arriba la no renuncia de casi ningún estado existente a la guerra, lo que implica que casi todos los países invierten importantes recursos en sus fuerzas armadas. Por tanto, el hecho de que sean potenciales combatientes los que asuman el papel de garantes de los derechos humanos y del DIH resulta una contradicción inasumible para el resto de actores humanitarios, para las comunidades en crisis y también para los sectores más avisados de la opinión pública del Norte.

La guerra entre francos y austriacos de la que fue testigo Dunant tenía entre sus características el abandono de los heridos en las retiradas de los ejércitos. Desde un sentimiento de humanidad compartida, ese sufrimiento era insoportable para el testigo que fue Dunant, que puso los medios para procurar algún alivio en circunstancias similares. Desde entonces se han sucedido multitud de acontecimientos que han acabado con millones de vidas humanas y han puesto en peligro la existencia misma de muchas sociedades (exterminio de los pueblos armenio, judío, gitano, tutsi; guerras balcánicas, que abrieron y cerraron el siglo XX; guerras africanas, entre ellas las libradas en la hoy República Democrática del Congo; minado de enormes superficies de tierra en Angola y Camboya; estado colapsado en Somalia, etc., entre muchas otras desgracias soportadas por la población mundial). En todo este tiempo y en medio de estos acontecimientos, las organizaciones humanitarias han pretendido llegar a las víctimas para aliviar su sufrimiento, proteger su dignidad, hacer respetar sus derechos, evitar que su causa caiga en el olvido. Han ido desarrollando el arte de la ayuda, que implica reconocer como a una igual a la persona que la precisa, y entender los mecanismos que la han llevado a esa situación crítica. El entorno humanitario ha ido desmontando la teoría de la fatalidad, la que atribuía a la mala suerte las desgracias de los pueblos empobrecidos, y ha ido construyendo otra, la de la responsabilidad reconocible e identificable (sobreexplotación del planeta al servicio de parte de la humanidad, EXCLUSIÓN de los ámbitos de decisión de buena parte del mundo, inequidad en el acceso a los mercados de los productos agrícolas de países del Norte y del Sur, desigualdades de GÉNERO, etc.). Y lo ha hecho estableciendo sus categorías al hilo de la experiencia, de los aprendizajes obtenidos (en ocasiones muy duros, como en la Ruanda de 1994) en la práctica humanitaria.

En la actualidad nos resultan familiares las imágenes de ministros de visita en campos de refugio. En un contexto tan impactante, esa estampa parece querer transmitir el compromiso del estado representado por el mandatario de turno con una población amedrentada y confusa. Pero la acción humanitaria es una herramienta que los políticos deberían utilizar con mucha humildad, pues se hace necesaria precisamente porque la política fracasa. Como nos recuerda James Orbinski (presidente de Médicos Sin Fronteras) en el discurso pronunciado con motivo de la concesión del Premio Nobel de la Paz a su organización en 1999 “El humanitarismo no es una herramienta para acabar con la guerra o crear la PAZ. Es la respuesta de los ciudadanos a un fracaso político. Es un acto inmediato, a corto plazo, que no puede borrar la necesidad a largo plazo de una responsabilidad política” (citado por Pérez de Armiño, 2002:5). El apoyo que se trata de transmitir de esta manera oculta hechos ciertos como el de que hay conflictos que llegan a las opiniones públicas occidentales y otros que permanecen en el olvido durante años; o que la comunidad internacional a menudo interviene cuando ya las muertes se cuentan por miles y los sistemas de vida de las comunidades afectadas están muy degradados. (Y en lo que se refiere a las organizaciones humanitarias, que hay muchas personas cuya profesión es precisamente esta, la humanitaria, cuestión sobre la que también hay una reflexión profunda en el ámbito humanitario, dada la tensión que se produce entre la necesidad de profesionalizarse para ayudar mejor y las implicaciones profundas de la *profesionalización* del sentimiento humanitario.)

Es cierto que a los gobiernos les resulta más fácil enviar ayuda para aliviar una crisis que generar estructuras de distribución equitativa de los recursos en el ámbito mundial; pero que sea más fácil no implica que sea aceptable. Así, es necesario crear estados de opinión que no se conformen con que los dirigentes políticos se quiten la chaqueta en su visita al país africano que convenga en el momento, o con que algunos actores humanitarios parezcan eternamente necesarios, sino que exijan políticas a favor del DESARROLLO sostenible del Sur. Acercar los aprendizajes de la práctica humanitaria a la ciudadanía debería servir no para generar culpa ante cada inundación (lo que sería infravalorar, de otra forma, a las víctimas), sino para abrir cauces de actuación del tipo *nunca más,* con acciones de denuncia y presión política, proyectos de sensibilización, etc. En este sentido, parece que una alianza

entre organizaciones humanitarias y organizaciones de EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO podría ser de una gran riqueza: del encuentro de estos colectivos, que conocen bien su ámbito de actuación, puede resultar una potente movilización social ligada al análisis crítico de los desastres, a tener abiertos los cauces de comunicación social más allá del *momento televisivo*. Al ejercicio de la ciudadanía responsable.

Buena parte del entorno humanitario se empeña hoy en rescatar su impulso original, el de la ayuda solidaria entre iguales a la espera de condiciones de vida más dignas y justas. Las organizaciones humanitarias genuinas pretenden desligarse de la búsqueda de la emoción fácil y suscitar el estado de opinión necesario para que no haya crisis olvidadas, víctimas de segunda ni responsabilidades sin asignar, convencidas de que no existen las *crisis humanitarias* (expresión lingüísticamente aberrante que parece ligar necesariamente determinados contextos -pueblos pobres- con profesionales con avión a pié de pista), sino las crisis humanas, que son, cuando menos, mitigables, y la acción humanitaria, que es consustancial al ser humano.

Ver también: Asistencialismo; Paz.

Bibliografía

Bouchet-Saulnier, F. (2001): *Diccionario práctico de derecho humanitario*. Barcelona, Ediciones Península.

Duch, P. (2002): *Treinta años de sinfronterismo. Una reflexión de futuro*. Barcelona, MSF-E.

Pérez de Armiño, K. (dir.) (2002): *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Barcelona, Icaria / Hegoa.

Raich, J (2002): *Evolución ética de la idea humanitaria*. www.msf.es/biblioteca/textos/index.asp fecha de consulta: diciembre 2006.

Rey, F. y V. de Currea Lugo (2001): *Estado actual del debate y de la práctica humanitaria*. Barcelona, MSF-E.

Ruiz-Giménez, I. (2003): *Las “buenas intenciones”. Intervención humanitaria en África*. Barcelona, Icaria.

Arantxa Basagoiti

Agentes

Conjunto de personas, instituciones y/o organismos que tienen capacidad para promover, financiar y/o desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se enmarca la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (ED) en cualquiera de los ámbitos en los que esta tiene lugar: ámbito formal, no formal e informal.

Agentes de la sociedad civil

En España existen más de 2000 ONGD. Aunque no todas realizan ED, la mayor parte de ellas la considera como una de sus principales líneas. Las *ONGD* son uno de los principales agentes de la ED por el papel que han venido desempeñando desde sus orígenes, especialmente significativo en las acciones de dinamización y FORMACIÓN en ED; destacan también por la elaboración de materiales didácticos para la SENSIBILIZACIÓN. En los distintos ámbitos de actuación son un agente clave, pues generan espacios de reflexión y crítica sobre la realidad e implementan numerosas actuaciones en ED. Así, es destacable su papel en los centros escolares, a través de programas e iniciativas específicas; en las instituciones sociales, centros cívicos, etc.

No obstante, no todas las ONGD realizan acciones de ED y sensibilización social bajo un mismo enfoque generacional. Sería conveniente que se iniciara un proceso de reflexión interna y debate en este sentido que permitiera a las ONGD evolucionar hacia prácticas, acciones y discursos coherentes con la quinta generación de la ED.

La *Coordinadora de ONGD Española* fue creada en 1987. Su misión es la de coordinar a las Organizaciones No Gubernamentales estatales que trabajan tanto en proyectos en el Sur como en actividades de Educación para el Desarrollo y Sensibilización en España. En la actualidad está constituida por 90 ONGD y 15 *Coordinadoras Autonómicas*. Las coordinadoras son un espacio privilegiado para intercambiar información y experiencias, e impulsar de forma conjunta acciones de ED, sensibilización social y de presión política.

Los *movimientos de renovación pedagógica* han sido, junto con las ONGD, uno de los organismos precursores de la ED en el sistema educativo. Su papel es crucial para renovar y reorganizar objetivos, contenidos, metodología y sistemas de EVALUACIÓN que se llevan a cabo de forma ordinaria en los centros escolares españoles.

Administración General del Estado

Instituciones de cooperación

La Ley de COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO otorga a la ED el carácter de instrumento de la política de cooperación. Señala también que estará orientada por el Plan Director, por lo establecido en los convenios internacionales y por lo reco-

gido en la Estrategia de ED y Sensibilización Social. En este sentido, es crucial el papel del *Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC)***,** pues a él le corresponde desarrollar los mecanismos para que la ED pueda promoverse en la Administración General del Estado a través de convenios, programas o proyectos; para ello ha de establecer líneas presupuestarias específicas y fomentar la colaboración, coordinación y complementariedad entre las distintas instituciones públicas, tanto nacionales como autónomicas.

A nivel autonómico, la creación de las *Unidades Autonómicas de Cooperación***,** adscritas generalmente a las Consejerías de Presidencia, facilita que desde éstas se promuevan y desarrollen acciones tanto ejecutivas, financiadoras y consultivas como de coordinación de los distintos organismos que realizan ED. A ellas les corresponde promover y realizar estrategias autonómicas de Educación para el Desarrollo que, en coordinación con las actuaciones nacionales, fomenten la puesta en marcha de actuaciones de ámbito autonómico.

Por último, los distintos *Entes Locales* (Ayuntamientos, Diputaciones) son otros agentes de la ED en la medida en que en el marco de sus competencias cada vez destinan más fondos a la financiación y promoción de actividades de este tipo de educación. Su cercanía a la ciudadanía facilitaría su participación en actividades de ED y Sensibilización. Los entes locales son agentes reconocidos por las instituciones educativas para la realización de actuaciones en el ámbito de sus competencias. Este hecho facilita que los entes locales puedan intervenir en el sistema educativo en EDUCACIÓN FORMAL y no formal implementando programas específicos de ED. También su cercanía a la ciudadanía les otorga un carácter relevante para la creación y fomento de estructuras asociativas y espacios de intercambio, promoción e implementación de la ED a nivel local.

En los últimos años un nuevo agente que funciona como coordinador y financiador de las actuaciones en materia de ED son los *Fondos de Cooperación*. Los Fondos de Cooperación, al constituirse como organismos sin ánimo de lucro, como aglutinadores de ayuntamientos y otras instituciones públicas y privadas con capacidad para llevar a cabo actuaciones en el ámbito de ED, pueden reorientar las acciones de los entes locales en esta materia para que éstos puedan pasar de actuaciones puntuales a acciones con una perspectiva a medio y largo plazo.

Instituciones educativas

En el ámbito educativo formal cabe distinguir diversos agentes, según los distintos niveles de enseñanza. Así, en los niveles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria, el *Ministerio de Educación y Cultura (MEC)***,** como órgano rector de la Administración General del Estado en materia educativa, es el que está en mejor disposición para posibilitar que en la educación formal pueda introducirse la ED de forma transversal, así como en asignaturas especificas, por ejemplo EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. Estas acciones las debe desarrollar en coordinación con las *Consejerías de Educación de las CCAA*. Ambas instituciones también son las encargadas de promover y dotar de recursos a las entidades encargadas de la cualificación y formación permanente del profesorado (Universidad, Centros de Formación del Profesorado) para que impartan docencia en ED.

Los *Centros Educativos* son los órganos encargados de la formación y enseñanza de la población infantil, juvenil y adulta en estas etapas. Serían, pues, los agentes ejecutores de ED y garantizarían a través de sus órganos de gobierno y órganos de coordinación docente (Consejo Escolar, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica o similar, y Departamentos Didácticos) la ejecución de los planes, programas y proyectos que desde la Administraciones Autonómicas se impulsen.

Los *Centros de Formación del Profesorado (CEP)* son órganos dependientes de las Delegaciones Provinciales de Educación pero se atienen a las directrices que marquen los Planes de Formación Permanente del Profesorado de ámbito autonómico. En sus propuestas de formación del profesorado promueven la investigación y la innovación educativa. A través de su programación de actividades formativas pueden incorporar ofertas de formación de carácter interdisciplinar que fomente la ED.

Es el *Profesorado*, en última instancia, el que a través de las Programaciones Didácticas por Etapas y Niveles y, con mayor concreción, mediante las Programaciones de Aula pueden definir actividades educativas orientadas a traducir la ED y sus implicaciones en el aula.

También, en el ámbito formal pero en el nivel universitario, destaca la *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)* y en ella, su *Comisión de Cooperación para el Desarrollo del Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI)*. Las universidades han desarrollado una política de cooperación interna-

cional que promueve la formación de redes de cooperación de carácter multilateral. Por otra parte, numerosos agentes se nutren de la investigación y formación universitaria. Corresponde a la Universidad, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el desarrollar estudios encaminados a la obtención de Master y Doctorado en ED y Cooperación para el Desarrollo, así como la introducción de la ED en los estudios de Grado orientados a la docencia y acciones en el ámbito de la Cooperación para el Desarrollo.

Existen otros actores que participan en el proceso de ED. En función de sus características, estas acciones tienen que ver con aspectos relacionados con la participación en actividades puntuales, ya sea en el diseño propio o en la dinamización de la ED, o con la financiación de programas o proyectos para llevar a cabo en el espacio del aula, presentados en la mayoría de las ocasiones, tal y como se ha indicado anteriormente, por ONGD. Entre estos: *Sindicatos, Unión Europea, Asociaciones de Estudiantes y* Medios de Comunicación.

Principales actores de la Educación para el Desarrollo y relevancia según ámbito de actuación.

Agente		Ámbito Formal	Ámbito No Formal	Ámbito Informal
Administraciones Públicas	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC)	Alta	Alta	Alta
	Unidades de Cooperación de las CC.AA.	Alta	Alta	Alta
	Ministerio de Educación y Cultura	Alta	Baja	Media
	Consejerías de Educación de las CC.AA.	Alta	Baja	Media
	Entes Locales	Media	Alta	Alta
	Fondos de Cooperación	Baja	Alta	Alta
Centros Educativos y Universidades	Centros Educativos Profesorado Padres/Madres Alumnado Personal auxiliar de centro	Alta	Baja	Media
	Centros de Formación de Profesorado	Alta	Baja	Baja
	Universidades	Alta	Media	Alta
	Movimientos Renovación Pedagógica	Alta	Media	Baja
Sociedad Civil	ONGD y Coordinadoras de ONGD	Alta	Alta	Alta
	Medios de Comunicación	Media	Media	Alta
	Sindicatos Asociaciones Profesionales	Alta	Alta	Media

Ver también: ONGD; Voluntariado.

Páginas web de interés

Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
www.aeci.es

Comisión de Cooperación para el Desarrollo del Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI) de la CRUE.
www.uc3m.es/uc3m/ceuri

Confederación de Fondos de Cooperación y Solidaridad
http://confederacionfondos.org /castellano/1.htm

Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica
http://cmrp.pangea.org

Confederación Europea de ONG para la Ayuda y el Desarrollo (CONCORD)
www.concordeurope.org

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)
www.crue.org

Coordinadora de ONGD-España (CONGDE)
www.congde.org

Development Education Exchange in Europe Project (DEEEP) Proyecto de Intercambio de Educación para el Desarrollo en Europa
www.deeep.org

European Forum on International Cooperation (Euforic) Foro Europeo de Cooperación Internacional
www.euforic.org

Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)
www.femp.es

Fondos de Cooperación y Solidaridad
http://confederacionfondos.org/castellano/1.htm

Instituto de la Juventud (INJUVE)
www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action

Instituto Nacional de Consumo
www.consumo-inc.es

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC)
www.mae.es

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)
www.mec.es

Secretaría de Estado de Cooperación Internacional (SECI)
www.mae.es

Mª Luz Ortega

Asistencialismo

Para abordar la noción de asistencialismo es necesario relacionarlo con el contexto y los condicionantes históricos del DESARROLLO, con la cooperación internacional y las relaciones Norte-Sur, con la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO y con la evolución de sus actores.

El principio de la SOLIDARIDAD internacional está entre las principales motivaciones y objetivos últimos de la Educación para el Desarrollo, al igual que otras acciones de cooperación internacional. Este se ha asentado en varias líneas de reflexión, que a menudo convergen o se interrelacionan (Gómez-Galán y Sanahuja, 1999).

a) La reflexión humanitaria: la voluntad de prevenir y aliviar el sufrimiento humano por encima de cualquier consideración de etnia, sexo, culto o condición social dio origen en el siglo XIX a organizaciones humanitarias, como la Cruz Roja. El compromiso humanitario con las víctimas de los conflictos armados pronto se extendió a las poblaciones golpeadas por hambrunas y desastres naturales. En los años sesenta y setenta, en un contexto de auge del “desarrollismo”, las organizaciones humanitarias empezaron a considerar la pobreza, el hambre y el subdesarrollo como “desastres permanentes” a los que también se extendía el compromiso de acción. La aparición de organizaciones como Médicos sin Fronteras o Médicos del Mundo fueron claves para ampliar el enfoque.

b) La reflexión religiosa: las campañas de recaudación de fondos de las misiones católicas y protestantes del periodo colonial son uno de los precedentes históricos de la Educación para el Desarrollo de las ONGD. No obstante, a partir de los años sesenta los cambios que se producen en las Iglesias católicas y protestantes -Ecumenismo, Concilio Vaticano II, Encíclicas *Pacem in Terris* y *Populorum Progressio*, doctrina social de la Iglesia, Conferencia Episcopal de Medellín en Latinoamérica (CELAM)...- contribuyen a transformar la actividad misionera y la concepción tradicional de la caridad y asistencialismo, sustituyéndolas por un claro compromiso de TRANSFORMACIÓN SOCIAL. En los años setenta y ochenta la Teología de la Liberación contribuirá a profundizar ese compromiso. En la actualidad, buena parte de las actividades de Educación para el Desarrollo de ONGD europeas de carácter confesional han dejado atrás las visiones caritativas y asistenciales tradicionales y tienen como objetivo un compromiso solidario orientado a la PARTICIPACIÓN social.

c) La reflexión ÉTICA: el compromiso ético con la PAZ, la justicia y la solidaridad entre los pueblos y en las relaciones Norte-Sur es la fuerza impulsora de muchas ONGD laicas y no partidistas surgidas en los años sesenta y setenta y de sus actividades de Educación para el Desarrollo. La Educación para el Desarrollo es para estas ONGD una forma de dar respuesta al imperativo moral que representa la pobreza y la injusticia, así como, el compromiso expreso con la afirmación de los DERECHOS HUMANOS, especialmente los de contenido económico y social.

d) La motivación política e ideológica: la movilización social en favor de los pueblos en proceso de descolonización, los movimientos de liberación nacional, las organizaciones populares, los movimientos sociales y los pueblos sometidos a gobiernos dictatoriales fue desde los años cincuenta una de las principales fuerzas impulsoras de la solidaridad internacional y por ende de las actividades de Educación para el Desarrollo de las ONGD en los países industrializados. A menudo estas actividades de solidaridad han sido apoyadas explícitamente por partidos políticos y por sindicatos a través de las respectivas "internacionales": liberal, democristiana, socialista, comunista y conservadora. En la actualidad es frecuente encontrar actividades de Educación para el Desarrollo impulsadas por ONGD, por fundaciones vinculadas a partidos y a sindicatos, y por estas últimas organizaciones.

e) La evolución del pensamiento sobre el desarrollo y, en general, la conformación del orden internacional, también ha tenido una influencia decisiva en la evolución del discurso solidario del que se nutre la Educación para el Desarrollo. El vínculo entre las ONG y los centros de investigación y las universidades han alentado esto. Más aún, las actividades de Educación para el Desarrollo de las ONGD han sido el escenario de este debate y han contribuido positivamente al mismo aportando una reflexión emanada del contacto directo y el trabajo "en el terreno" con las poblaciones del Sur.

La noción asistencialista tiene su origen en los principios de solidaridad, basados en los enfoques humanitarios y religiosos. Estos surgen en los años cuarenta y cincuenta, en los que los problemas del desarrollo y la fractura Norte-Sur apenas despuntaban en la agenda de las relaciones internacionales y como tema de interés público. Las organizaciones que actuaron en este periodo, en su mayoría humanitarias y/o de adscripción religiosa, centraron su actuación en situaciones de conflicto y de emergencia, en las que se pretendía dar respuesta inmediata a las carencias materiales acuciantes mediante ayuda humanitaria y de urgencia y en un corto plazo.

En este contexto, en el que los problemas de largo plazo del desarrollo estaban ausentes, las organizaciones de ayuda van a impulsar campañas de SENSIBILIZACIÓN que informan sobre las situaciones de hambruna, sequía, conflictos y que van orientadas básicamente a la recaudación de fondos. Estas campañas, que a menudo han recurrido a imágenes catastrofistas, intentan despertar sentimientos de compasión y apelan a la caridad y la generosidad individual, transmitiendo el mensaje implícito o explícito de que la solución radica en la ayuda otorgada desde el norte, que en ocasiones pueden estar dirigidas a DESTINATARIOS individuales. El contenido transmitido es muy limitado y sesgado y se reduce a las situaciones de emergencia que dan origen a la petición de fondos y a las manifestaciones de la pobreza, sin referirse a las causas ni al contexto en el que surgen. Las imágenes tipo suelen reflejar a las personas del Sur como objetos impotentes, desesperanzados y cuya única esperanza es la compasión ajena. Por último, el énfasis en la ayuda del Norte como solución al subdesarrollo, ignorando los procesos y esfuerzos locales, revela una concepción eurocéntrica de la relación Norte-Sur.

A la hora de explicar la persistencia de este enfoque hasta el presente no se puede recurrir únicamente al contexto internacional, debido a los profundos cambios que éste experimentó desde finales de los años cincuenta. Las razones institucionales antes apuntadas parecen más importantes. La proliferación de ONG que actúan en situaciones de crisis y la creciente competencia por las donaciones ha configurado un "mercado de la conmiseración" en el que algunas ONG perciben que la recaudación de fondos y la aparición en los MEDIOS DE COMUNICACIÓN, y con ella la supervivencia institucional, depende este tipo de imágenes y mensajes, a menudo en combinación con agresivas campañas de MARKETING (Smillie 1993:31).

Es importante señalar, no obstante, que este modelo caritativo-asistencial, a pesar de la aparición de estas nuevas fórmulas de recaudación, parece estar en retroceso desde mediados de los años ochenta debido a diversos factores. Por una parte, los cambios registrados en el comportamiento de las principales ONG humanitarias; por otra, los

esfuerzos de autorregulación del sector no gubernamental a partir de la promulgación de códigos -el "Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo" adoptado por las ONGD europeas a finales de los ochenta es una referencia especialmente pertinente-, así como las críticas a este enfoque de la sensibilización por parte de los medios de comunicación y otras ONG. Aunque se trata de un fenómeno situado fuera del marco de la Educación para el Desarrollo en sentido estricto, también ha sido un factor importante la crisis general del humanitarismo y el asistencialismo, motivada por la constatación generalizada de sus insuficiencias como estrategia de intervención en los países del Sur, y la aplicación por parte de las ONG humanitarias de enfoques más omnicomprensivos, en los que socorros de corto plazo y desarrollo a largo plazo se articulan de diversas formas.

Ver también: Cooperación para el desarrollo; Solidaridad.

Bibliografía

Gomez-Galán, M y Sanahuja, J.A. (1999): *El sistema internacional de cooperación al desarrollo. Una aproximación a sus actores e instrumentos.* Madrid. CIDEAL.

Smillie, I. y H. Helmich (ed.) (1999): *Stateholders Government-NGO partnerships for international development.* London, Earthcan Publications, Ltd.

Manuela Mesa

B

Bienestar

Realización y desarrollo personal en todas sus dimensiones (física, mental, espiritual, moral y social) en grado tal que posibilite una vida valiosa y agradable.

Satisfacción de las necesidades básicas (naturales, culturales y morales) y realización y potenciación de las capacidades humanas (físicas, intelectuales, sociales, espirituales...).

Vivir en libertad y PAZ para poder establecer nuestro propio proyecto de vida felicitante como agentes libres y morales.

Componentes esenciales del bienestar humano

- Vivir una vida larga y saludable; una vida completa con experiencias placenteras.
- Recibir educación y adquirir conocimientos y mejorarlos a lo largo de toda la vida.
- Disponer de recursos económicos adecuados, mediante el trabajo o rentas sociales, que permitan un alojamiento adecuado y adquirir lo necesario para una vida digna.
- Tener acceso y disfrutar de los bienes y servicios de la cultura, tanto la de su propio grupo humano como de las expresiones de las artes, las letras, las ciencias y la tecnología.
- Usar y disfrutar de los recursos naturales con respeto a los ecosistemas.
- Participar libremente en la vida de la comunidad en un haz de relaciones basadas en el respeto, el afecto, la cooperación y la SOLIDARIDAD, tanto a nivel local como mundial.

Bienestar y desarrollo

El *bienestar* es un derecho universal e integrador de todos los derechos y el DESARROLLO HUMANO es un proceso permanente de creación, mantenimiento y mejora de las condiciones de vida (estructuras sociales) para posibilitar a todos los seres humanos su *bienestar*.

El *desarrollo humano* es un proceso multidimensional (económico, social, cultural, político y medioambiental) de carácter integrador, sistémico y sostenible.

El *desarrollo humano,* es "un proceso integrado de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos" (Amartya Sen), Esas libertades reales que configuran el *bienestar* se expresan en estas *siete esferas de la libertad*:

- Librarse de la discriminación, en pro de la igualdad.
- Librarse de la miseria, en pro de un nivel de vida digno.
- Tener libertad para realizar el potencial humano propio.
- Librarse del temor, sin peligro para la seguridad personal.
- Librarse de la injusticia.
- Tener libertad de PARTICIPACIÓN, expresión y asociación.
- Tener libertad para tener un trabajo digno, sin explotación.

Bienestar y comunidad

El bienestar sólo puede alcanzarse en *comunidad* ya que la persona sólo en comunidad "puede desarrollar libre y plenamente su personalidad" (Artículo 29.1 de la Declaración universal de DERECHOS HUMANOS). El objetivo de toda *sociedad política* es proporcionar a cada uno de sus miembros lo necesario para su bienestar y felicidad como ciudadanos (Aristóteles, Pól. III).

"El fin de toda sociedad política no es otro que el *bienestar* de los individuos que la componen" (Constitución de Cádiz 1812, art. 13).

En nuestra cultura entendemos que toda sociedad política tiene que estar estructurada y regida por el sistema democrático como régimen de participación ciudadana en el que el pueblo es el titular del PODER político. La democracia está asenta-

da en los valores superiores de la dignidad, libertad e igualdad de todos los seres humanos, y una sociedad democrática proclama, realiza y satisface los derechos humanos de todos sus miembros, sin discriminación alguna, y establece una justa y equitativa distribución de los bienes sociales, propugnando y practicando el respeto a los ecosistemas naturales y la cooperación y solidaridad a escala local y mundial.

Una sociedad política democrática, en su dimensión formal y en la sustancial, propicia un bienestar colectivo o social, el bien común, como premisa y garantía del *bienestar* personal de todos los seres humanos que la integran.

El Estado de bienestar

El *Estado de bienestar* es el resultado de la asunción institucional de la responsabilidad política, formal y explícita, del *bienestar* básico de todos sus miembros. Es un sistema social de organización política que pretende extender a todos los ciudadanos los servicios públicos y los medios fundamentales para una vida digna.

El *bienestar* de una persona es demasiado importante para confiarlo al mercado, a la tradición, a mecanismos informales o interpretaciones privadas, y debe ser obligación y competencia del gobierno de la comunidad mediante una justa redistribución de rentas y el otorgamiento equitativo de prestaciones sociales.

La *pobreza* es el fracaso de las capacidades básicas para alcanzar los niveles mínimamente aceptables de *bienestar.* La pobreza no es una cuestión de escaso *bienestar* sino de la incapacidad para conseguir *bienestar* precisamente debido a la ausencia de medios. El enfoque de la pobreza vinculada a los bajos ingresos, o, más ampliamente, como insuficiente o escasa posesión de bienes primarios y de recursos, debe sustituirse y juzgarse en términos de capacidades y en función de las características y circunstancias personales.

Evaluación y medición del bienestar

El *desarrollo humano,* como proceso hacia el *bienestar,* no puede limitarse a una descripción de los escenarios mundial y locales, sino que debe ser objeto de un juicio valorativo sobre las dimensiones del bienestar personal y del modo de lograrlo.

El grado y la calidad del bienestar alcanzado en los diversos países del mundo pueden evaluarse y medirse. Algunos organismos toman en consideración sólo el nivel de ingresos (PIB) pero otros, como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), utilizan de forma más amplia y completa diversos indicadores. El PNUD construye con tres de los componentes esenciales del bienestar humanos (vida larga y saludable, educación y nivel de vida) un índice básico, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), que se complementa con otros referidos a la pobreza, GÉNERO, salud, tecnología, consumo, comercio, medio ambiente, cultura, democracia...

Con estos índices evalúa el desarrollo humano, es decir el bienestar de sus ciudadanos y ciudadanas, y se clasifica en países de “desarrollo humano alto” (57, desde Noruega a Trinidad y Tobago), “medio” (88, de Libia a Zimbabwe) y “bajo” (32, Madagascar a Níger). Sin embargo, no puede olvidarse que son índices promedio en cada país y que no tienen en cuenta las grandes desigualdades que existen dentro de cada uno de ellos entre regiones y distritos, zonas urbanas y rurales, grupos étnicos, categorías profesionales, hombres y mujeres...

El *derecho al bienestar* o derecho al DESARROLLO, demanda una gestión mundial y local basada en los valores de la dignidad, libertad e igualdad de todos los seres humanos, en un sistema democrático garante de los derechos humanos, en el principio de la justicia distributiva como EQUIDAD, en la sostenibilidad social, económica y medioambiental, y en el respeto a las culturas.

El *derecho al bienestar* de todas las personas en todos los lugares del mundo necesita de la cooperación solidaria de las sociedades y personas con mayor grado de desarrollo. La COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO o cooperación al bienestar de los menos favorecidos, debe asentarse en una ÉTICA en la que los valores predominantes sean la justicia y la solidaridad.

Pero en toda sociedad organizada que aspire al *bienestar* de sus miembros, a un orden justo en el que imperen la libertad y la igualdad, debe reconocerse la necesidad de satisfacer un fin inmediato y previo a todos los demás, por mínimos o legítimos que puedan ser, que es la paz. La *paz* no se concibe, por tanto, como un fin más del orden político, sino como la condición, el fin preliminar a todos sus fines posibles.

Ver también: Derechos humanos; Desarrollo humano; Equidad; Paz.

Bibliografía

PNUD (1990 a 2006): *Informe sobre desarrollo humano.* Madrid, Ed. Mundi-Prensa Libros, http://hdr.undp.org

Sen, A. (1995): *Nuevo examen de la desigualdad.* Madrid, Alianza.

Sen, A. (1997): *Bienestar, justicia y mercado.* Barcelona, Paidós.

Sen, A. (1999): *Desarrollo y libertad.* Barcelona, Planeta.

Martínez de Pisón, J. (1998): *Políticas de bienestar.* Madrid, Tecnos.

Pogge, T. (2005): *La pobreza en el mundo y los derechos humanos.* Barcelona, Paidós.

Pinilla, R. (2006): *Más allá del bienestar.* Barcelona, Icaria.

Rawls, J. (2002): *La justicia como equidad.* Barcelona, Paidós.

De la Dehesa, G. (2003): *Globalización, desigualdad y pobreza.* Madrid, Alianza.

José Ángel Cuerda

C

Ciudadanía

En su acepción más común ciudadanía significa poseer la condición de ciudadano o ciudadana, entendiéndose por tal la persona que es sujeto de derechos políticos de un estado y normalmente habitante de él. Sin embargo, este concepto de ciudadanía limita su idea a poseer un determinado estatus (en este caso, ser titular de unos derechos políticos y haber nacido o haber residido en un Estado) sin referirse a la práctica de la ciudadanía. Como recoge Lister (1997:41): "Ser un ciudadano o ciudadana en el sentido legal y sociológico implica poder disfrutar de los derechos de ciudadanía necesarios para la agencia y la PARTICIPACIÓN social y política. Actuar como ciudadano o ciudadana significa satisfacer el potencial de ese estatus". Por ello, en nuestra definición atenderemos tanto al *ser*, la idea de ciudadanía como *estatus, como al actuar***,** a la ciudadanía como *práctica.*

Describiremos ambos sentidos de la ciudadanía mediante la siguiente estructura: comenzaremos por las diferentes *tradiciones* que han dado origen a la concepción actual de ciudadanía en el pensamiento occidental: *la liberal, la comunitaria y la republicana.* Posteriormente, analizaremos algunas *imágenes y significados* de la ciudadanía**,** para concluir con los *espacios para el ejercicio* de la ciudadanía, ámbito que está más relacionado con la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.

1. Tradiciones en la concepción de la ciudadanía

Las teorías liberales entienden que la ciudadanía es un estatus, que otorga el derecho a los ciudadanos y ciudadanas a disfrutar de un conjunto de derechos garantizados por el estado. Los primeros derechos eran los de carácter civil y político (derecho a votar, a la propiedad privada, a la libertad de expresión, etc.), en los que se enfatizaba la no intervención del estado. Posteriormente, con la contribución de Marshall (1950), considerado uno de los padres del pensamiento contemporáneo en este tema, la ciudadanía pasó a incluir los derechos de carácter social (derecho a la educación, a la sanidad, etc.) en los cuales se presupone un mayor intervencionismo estatal.

La segunda tradición es la *comunitaria* en la cual, en contraposición con la visión liberal que enfatiza al individuo, se hace hincapié en que la ciudadanía se define por el hecho de sentirse miembro de una comunidad, de un grupo, y compartir una serie de *virtudes cívicas,* como el respeto por los otros y el reconocimiento de la importancia del servicio público. Desde la perspectiva comunitaria, los derechos de los grupos pueden tener significados legales y políticos.

Y, por último, para la *tradición republicana*, el ciudadano puede ser entendido como el que comparte una identidad cívica común, modelada mediante una cultura pública común que se alcanza, para muchos autores, a través de la participación en la vida pública. En este supuesto, la ciudadanía, como identidad cívica, serviría para aglutinar a los ciudadanos y ciudadanas, por encima de identidades particulares (étnicas, religiosas, etc.).

2. Imágenes y significados de la ciudadanía

Sin embargo, la idea de ciudadanía no se limita únicamente al status legal de los ciudadanos y ciudadanas, sino que, desde otras perspectivas, se identifica con el *disfrute real de los derechos de ciudadanía*. Es este el debate sobre la *ciudadanía inclusiva,* que pretende extender los derechos de ciudadanía a los colectivos más desfavorecidos. En un reciente estudio (Kabeer et al., 2005), distintos autores se preguntan cuál es el significado de la ciudadanía inclusiva desde el punto de vista de los colectivos pobres y socialmente excluidos (como, por ejemplo, las mujeres en Chiapas, los habitantes de las favelas en Río de Janeiro, inmigrantes indocumentados en Estados Unidos, etc.). En todas sus respuestas se aprecian unos elemen-

tos comunes: 1) Una idea de *justicia* entendida como el derecho a recibir un trato imparcial y, asimismo, cuando sea preciso, diferenciado para corregir su falta de EMPODERAMIENTO; 2) La idea de *reconocimiento* tanto por su condición de seres humanos como también por el respeto a sus diferencias; 3) La *autoderminación,* es decir, la habilidad de las personas para poder ejercer un cierto grado de control sobre sus propias vidas; 4) Por último, el cuarto grupo de significados de este tipo de ciudadanía derivan de la SOLIDARIDAD entendida como la capacidad de identificarse con otras personas y de actuar de manera colectiva en la búsqueda de la justicia y el reconocimiento.

Siguiendo con la discusión sobre el disfrute real de los derechos de ciudadanía, es también acertado el análisis que realiza Javier De Lucas (2005) cuando se refiere al acceso a la *ciudadanía de los y las inmigrantes* en los Estados europeos. Según dicho autor "Los flujos migratorios son el catalizador que nos sitúa ante la necesidad de volver a pensar *a radice* nuestras respuestas en la construcción democrática del vínculo social y político, porque éstas comportan hoy un déficit de inclusión y pluralidad en la medida que institucionalizan la EXCLUSIÓN de los inmigrantes como sujetos del espacio público, su imposibilidad conceptual de llegar a ser ciudadanos" (De Lucas, 2005:105-106). El autor defiende la superación de un modelo de ciudadanía ligada a la nacionalidad hacia otra concepción de la *ciudadanía vinculada a la residencia,* donde la vecindad local cobra especial relevancia ya que es el espacio que nos permite entender más fácilmente cómo los y las inmigrantes comparten con su vecindario las tareas, las necesidades, los deberes y, por tanto, los derechos propios de la ciudadanía.

Una aproximación distinta a la idea de ciudadanía nos la presenta Adela Cortina (1997) cuando habla de una *ciudadanía activa* que tenga derechos pero que también sea capaz de asumir sus *responsabilidades.* Desde esta perspectiva, la autora plantea distintas aproximaciones al concepto de ciudadanía: la ciudadanía económica, la mediática y la intercultural.

La *ciudadanía económica* tiene como objetivo la denuncia y transformación del sistema económico causante de formas de sometimiento y precariedad. De acuerdo con las nuevas teorías de la ciudadanía económica (la ÉTICA del discurso, el *stakeholder capitalism* o capitalismo de los afectados, las teorías sociales de la economía), los ciudadanos, en tanto que afectados por los acuerdos que se toman en la esfera de la economía y de la empresa, han de participar e intervenir de algún modo en tales decisiones. Así, los cursos de acción económica han de contar, para su legitimidad social, con el acuerdo de todos los ciudadanos y ciudadanas que se ven concernidos por ellos, siendo aquellos actores e interlocutores válidos y no meros súbditos laboral o económicamente (Gozálvez, 2006).

Posteriormente, la misma autora desarrolla el concepto de *ciudadanía mediática o audiovisual.* Se trata de un nuevo estilo de ciudadanía aplicada a los medios, dueña de su destino en el ámbito audiovisual, formada e informada convenientemente y capaz de diferenciar el entretenimiento que estupidiza y vulnera derechos, y el entretenimiento respetuoso, de calidad, creativo, no medido con parámetros estrictamente cuantitativos (basados en el audímetro) y que promociona en vez de oscurecer la libertad de los receptores (Gozálvez, 2006).

Otro significado de la ciudadanía entendida como práctica activa y responsable es la *ciudadanía intercultural* (Cortina, 2002), donde lo relevante es el respeto a las culturas que conduzca a un *diálogo* desde el que los ciudadanos puedan discernir qué valores y costumbres merece la pena reforzar y cuáles obviar. Esta concepción de la ciudadanía es distinta a la *ciudadanía multicultural* que plantea Kymlicka (1996), que propone el reconocimiento de derechos para grupos culturalmente diferentes que precisen de una especial protección.

3. Nuevos espacios para el ejercicio de la ciudadanía

El estado ha sido el tradicional espacio para el ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, en el contexto actual de lo global-local y debido a la creciente CONCIENCIA de muchos ciudadanos de pertenencia a distintos grupos dentro y fuera del estado, existe una necesidad creciente de conceptualizar la ciudadanía en los distintos niveles en los cuales los ciudadanos realizan sus vidas (Jones y Gaventa, 2002). Bajo esta concepción, el espacio estatal no es más que uno de los lugares en los cuales se puede ejercitar la ciudadanía y, junto a éste, podemos pensar en la *arena global, la gobernanza local y el espacio privado.*

La CIUDADANÍA GLOBAL *o cosmopolita* reivindica un espacio de participación en el ámbito trasnacional. Bajo esta perspectiva se encuadran las propuestas políticas de modelos de democracia

global y también la acción de los movimientos trasnacionales de la sociedad civil. Es esta una realidad muy heterogénea, compuesta por distintos AGENTES cuyas actividades van desde lo extremadamente local hasta lo global, pero que están inspiradas por una conciencia ética que convierte en una realidad tangible la perspectiva cosmopolita. El FORO SOCIAL MUNDIAL de Porto Alegre es quizás la propuesta más palpable de esta perspectiva global. La idea de ciudadanía global está en la base de muchas propuestas educativas que se formulan en los años 90. Como afirma Angela Grunsell, sólo "en la arena internacional pueden abordarse las injusticias internacionales y las desigualdades [...] hay que movilizar a los ciudadanos del Norte y del Sur para desafiar a la gobernabilidad tanto en el nivel nacional como en el internacional" (Grunsell, 2004:12).

A la vez que se dibujan propuestas de participación ciudadana a escala global, también se reivindican espacios de *participación ciudadana a nivel local*. Instrumentos como la Agenda 21 local o los presupuestos participativos, ponen el acento en el paso de una democracia meramente representativa a una participativa donde lo sustantivo es la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones públicas. La propuesta participacionista más radical es la que ofrece Benjamin Barber en su libro *Strong Democracy* (1984) en el que apuesta por la participación directa como única forma de evitar las patologías de la democracia liberal o débil, afirmando que el auténtico ciudadano es quien participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas.

Por último, otras autoras (sobre todo desde la perspectiva feminista) reivindican el *espacio de lo privado como espacio para el ejercicio ciudadano*. El argumento central es que la definición de la ciudadanía a través de la participación política en los espacios públicos formales, oculta otras formas de participación (trabajo comunitario, participación en asambleas tradicionales, etc.) que son también legítimas expresiones de la ciudadanía (Jones y Gaventa, 2002).

Ver también: Educación para la ciudadanía; Educación para el Desarrollo; Equidad; Solidaridad.

Bibliografía

Barber, B. (1984): *Strong Democracy. Participatory politics for a new age.* Berkeley, University of California Press. Hay traducción al castellano como *Democracia fuerte.* Córdoba, Almuzara, 2004.

Cortina, Adela (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, Alianza Editorial.

Cortina, Adela (2002): "Ciudadanía intercultural" en Conill, J. (coord.) *Glosario para una sociedad intercultural.* Valencia, Bancaja, pp. 35-42.

Gozálvez, V. (2006): "Tipologías de ciudadanía. Concepto y características de la ciudadanía cosmopolita", en Boni, Alejandra y Pérez-Foguet, A. (coord.), *Construyendo ciudadanía global desde la universidad.* De próxima publicación, cortesía de los autores.

Grunsell, Ángela (2004) "Oxfam and education for global citizenship: learning for the future", *Development Education Journal,* 10, 2, pp. 12-14.

De Lucas, J. (2005): "Inmigración, integración, ciudadanía" en Piqueras, A. (coord.) *Mediterrània migrant. Les migracions al Pais Valencià.* Castellón, Universitat Jaume I, pp. 103-127.

Jones, E. y Gaventa, J. (2002), *Concepts of citizenship. A review.* Sussex, IDS.

Kabeer, Naila (ed.) (2005): *Inclusive citizenship.* London, New York, Zed Books.

Kymlicka, W. (1996): *Ciudadanía multicultural.* Madrid, Paidós.

Lister, R. (1997): *Citizenship: feminist perspective.* Basingstoke, Macmillan.

Marshall, T.H. (1950): *Citizenship and Social Class and Other Essays.* Cambridge, Cambridge University Press. Hay traducción al castellano como *Ciudadanía y clase social*. Alianza, Madrid, 1998.

Alejandra Boni

Ciudadanía global

Las prácticas de EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO están convergiendo hacia una concepción de aquella como educación que crea ciudadanas y ciudadanos con un sentido global, que se reconocen como pertenecientes a una comunidad mundial de iguales, preocupados por los temas colectivos y que reclaman su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos. Es por ello que nos parece oportuno profundizar en el concepto de *ciudadanía global* y, para ello, se abordarán tanto el fundamento ético de la misma como su perspectiva política.

1. Fundamento ético de la ciudadanía global

Las raíces filosóficas de la concepción de la ciudadanía cosmopolita arrancan con la tradición estoica, desde la cual se formula por primera vez el con-

cepto *cosmopolita*, con el que se pretendía reemplazar el papel central de la *polis* en el pensamiento político antiguo con el de *cosmos,* en el cual la humanidad puede vivir en armonía. Posteriormente, en el Siglo de las Luces, Kant, en su escrito *Sobre la paz perpetua*, publicado en 1795, introdujo la idea de *derecho cosmopolita* que significaba la capacidad de participar y ser oído en las comunidades políticas en unas condiciones de diálogo sin restricciones artificiales y límites.

En la actualidad, una de las mayores defensoras del cosmopolitismo es Martha Nussbaum, la cual, en su ensayo *Patriotismo y Cosmopolitismo* define al cosmopolita como "*el comprometido con toda la comunidad de seres humanos*" (Nussbaum, 1999:14). Asimismo, aduce cuatro razones para hacer de la ciudadanía mundial, más que de la democrática o nacional, el núcleo de la educación cívica: 1) *La educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos*, puesto que si nos contemplamos a nosotros mismos con la mirada del otro, veremos lo que en nuestras prácticas hay de local y no esencial, así como lo que es más amplia y profundamente compartido. 2) *Avanzamos resolviendo problemas globales que requieren la cooperación internacional*, por lo que se hace necesario un CONOCIMIENTO sobre la realidad mundial del planeta. 3) *Reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y de otro modo pasarían desapercibidas*. Este argumento implica que no se debe confinar el pensamiento sólo a la esfera propia, sino que al tomar decisiones en asuntos políticos y económicos se debería tener en cuenta con mayor seriedad el derecho de otros seres humanos a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad y 4) *Elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender*. Este argumento hace referencia al doble discurso, en particular de la sociedad estadounidense, de la centralidad de los valores democráticos para cuando se delibera dentro del estado, y de la pérdida de fuerza de estos valores cuando se trascienden las fronteras nacionales.

La propuesta cosmopolita de Nussbaum no está exenta de críticas, que responden a lo que Carlos Thiebaut (1999) denomina la *tensión de la responsabilidad cosmopolita,* tensión entre la condición cosmopolita y las identidades sólidamente consolidadas del clan, de la etnia o de la nación. Estas últimas refuerzan el impulso hacia la seguridad que suministran las identidades, formas parejas de valores y prácticas densas que adoptan la estructura social y moral de la comunidad. En esta línea de pensamiento se encuadran las críticas de Benjamín Barber (1999), que argumenta que lo que se necesita son formas de comunidad local y patriotismo cívico saludables y democráticas ya que la idea del cosmopolitismo poco o nada ofrece para que la psique humana se centre en ella. Otro argumento en contra de la argumentación filosófica de la ciudadanía cosmopolita lo ofrece Michael Walzer (1999), que sostiene que para llegar al cosmopolitismo hay que comenzar con despertar un sentimiento de fraternidad y vecindad hacia nuestros vecinos y conciudadanos. Además, para Walzer, la ausencia de un estado mundial, hace imposible la idea de una ciudadanía universal, donde no están claros los derechos y obligaciones de los supuestos ciudadanos y ciudadanas.

Ante estas críticas, Nussbaum acaba afirmando que *el sustrato ético del cosmopolitismo es considerar a las personas como moralmente iguales, lo que significa que la nacionalidad, la etnia, la clase, la raza y el género, son moralmente irrelevantes.* Eso no significa no ser conscientes de las diferencias, pero éstas deben ser entendidas de una manera no jerárquica: "el reto de una ciudadanía mundial consiste en avanzar hacia un estado de cosas en el que todas las diferencias se entiendan de manera no jerárquica*"* (Nussbaum, 1999:166).

Para Carlos Thiebaut (1999), es posible encontrar un punto de encuentro entre las posturas defensoras de la identidad cultural y las cosmopolitas; para las primeras, el reto es no deslizarse hacia identidades excluyentes de tal manera que A sea negación de B, sino de respeto a la diversidad. Para las lógicas cosmopolitas, el reto es no ser ciega a las particularidades de los distintos contextos de socialización (lo cual es una tentación demasiado fácil en el contexto actual de la GLOBALIZACIÓN uniformadora), para, precisamente, ser relevante en ellos.

2. Las propuestas políticas de la ciudadanía global

En el ámbito *supraestatal*, las propuestas de ciudadanía que persiguen el ethos cosmopolita avanzan en dos direcciones: por un lado, *la emergencia de una sociedad civil transnacional* (Falk, 1999) y *las propuestas de construcción de una democracia internacional cosmopolita* (Held, 1997).

Por lo que respecta a la primera de las dos cuestiones, sin caer en la ilusión de que todas las fuerzas sociales que emanan del tercer sector son

benévolas, es importante reconocer que existen propuestas que están planteando alternativas al actual orden político y económico, dominado por los intereses de mercado y las prioridades de los países más poderosos, y que ofrecen resistencias a los excesos y a las distorsiones que pueden ser atribuidas a la globalización en su fase actual. Falk (1999) denomina a las primeras, *globalización desde abajo*, concebida en función de las necesidades de las personas (y de la naturaleza) para diferenciarla de la *globalización desde arriba* dirigida por el capital y éticamente neutral. Los agentes y procesos transnacionales y de base, se comprometen con diversas formas de acción, cuyo espectro abarca desde las actividades extremadamente locales hasta las globales, y a menudo están inspiradas por una CONCIENCIA ética que convierte en una realidad tangible la perspectiva cosmopolita (Falk, 1999). El FORO SOCIAL MUNDIAL de Porto Alegre es quizás la propuesta más tangible de esta perspectiva cosmopolita. Rafael Díaz Salazar (2002) y Marjorie Mayo (2005) incluyen como protagonistas de esta sociedad civil planetaria a las redes mundiales de movimientos sociales (como por ejemplo Vía Campesina, ATTAC, la Marcha Mundial de las Mujeres, Jubileo 2000, Greenpeace, Amigos de la Tierra, etc.), las redes mundiales de ONGD (como, entre otras, Social Watch, OXFAM, Médicos Sin Fronteras, la Federación Internacional de DERECHOS HUMANOS), el internacionalismo obrero, los sindicatos, las redes de consumo responsable y las redes mundiales de Centros de Investigación y Acción.

No faltan detractores de esta propuesta que dudan de las grandes propuestas de alcance universal que proliferan en los foros internacionales y que sostienen que los grandes cambios provendrán del combate que provocan los conflictos sociales concretos. Otro tipo de críticas son las que llaman la atención sobre las estrategias elitistas de las grandes organizaciones transnacionales que, siguiendo un modelo de mercado, imponen su criterio sobre las ONG de ámbito local y, en definitiva, acaban produciendo un imperialismo simbólico blando y conservador que conforta el actual orden mundial dominante (Dezalay, 2003).

Por lo que respecta a las propuestas políticas de construcción de una democracia cosmopolita, el autor más representativo es David Held (1997) que parte de unos principios básicos que definen lo que él denomina el *modelo cosmopolita de democracia.* La defensa de la autodeterminación de todos los colectivos (entendida desde el respeto a la autonomía y a las constelaciones de los derechos y obligaciones), la creación de una estructura común de acción política y la preservación del bien democrático (compuesto de derechos y obligaciones democráticas), son los tres objetivos de la democracia cosmopolita. *La ciudadanía debería garantizar la* PARTICIPACIÓN *en todas las comunidades, desde lo local a lo global***.** El derecho cosmopolita garantizaría la forma y alcance de la acción colectiva y limitaría el proceder de determinados actores que pueden, en virtud de la lógica misma de su funcionamiento, distorsionar sistemáticamente las condiciones y procesos democráticos (por ejemplo, los ORGANISMOS INTERNACIONALES financieros o a las multinacionales). La democracia cosmopolita aglutina a muchas organizaciones, asociaciones y agencias que promueven sus propios proyectos, sean económicos, sociales o culturales; pero estos proyectos deben siempre estar sujetos a las restricciones de los procesos democráticos y la estructura común de la acción política. Asimismo, el derecho cosmopolita promovería la creación de un poder legislativo y un poder ejecutivo transnacional, efectivo en el plano regional y global, cuyas actividades estarían limitadas y contenidas por el derecho democrático básico. Incluso contemplaría el recurso al uso de la fuerza para hacer frente a las amenazas contra el derecho cosmopolita democrático proveniente, por ejemplo, de que en el caso de haber agotado las vías de negociación, se persistiera, en un estado determinado, en la violación de los derechos y obligaciones democráticas. Algunas de las propuestas concretas en el corto y largo plazo serían la reforma del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, la creación de una segunda cámara en la ONU, la fundación de un parlamento global, el establecimiento de un nuevo organismo de coordinación económica, la creación de una fuerza militar internacional, el asegurar un ingreso mínimo garantizado para todos los habitantes del mundo, etc.

Sin embargo, el camino para la realización de propuestas globales no puede eclipsar la acción y la responsabilidad estatal. Por un lado, hay determinadas medidas que necesitan de la acción estatal. Como recuerda Chris Brown, “el interés en las formas políticas cosmopolitas no tiene que desviar la atención en la necesaria presión para crear un orden estatal menos excluyente en el que los beneficios de la ciudadanía westfaliana se extiendan a la mayoría de las personas” (Brown, 2001:24).

En segundo lugar, no puede esperarse que en todos los países del mundo la sociedad civil esté lo

suficientemente fortalecida para poder emerger a una escala global. Los resultados de un estudio comparativo sobre el sector no lucrativo realizado por la universidad estadounidense Johns Hopkins, referido a veintidós naciones, pone en tela de juicio la idea de las ONG como un sector homogéneo y similar en todo el mundo (Salamon et al., 1999). Es importante que los objetivos cosmopolitas se compatibilicen con la creación de circunstancias, y esto pasa también por la acción del estado, en el ámbito local para que la sociedad civil global pueda emerger.

Ver también: Ciudadanía; Educación para la ciudadanía; Educación para el Desarrollo; Educación intercultural; Solidaridad.

Bibliografía

Barber, B. (1999): "Fe constitucional" en Nussbaum, Martha (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y Ciudadanía Mundial.* Barcelona, Paidós, pp. 43-50.

Brown, C. (2001): "Cosmopolitism, world citizenship and global civil society" en Caney, S. y P. Jones (ed.), *Human Rights and Global Diversity.* London, Frank Cass, pp. 7-26.

Díaz Salazar, R. (ed.) (2002): *Justicia Global. Las alternativas de los movimientos del oro de Porto Alegre*. Barcelona, Icaria, Intermón.

Delazay, Y. (2003): "Las ONG y la dominación simbólica" en Vidal Beneyto, J. (ed.), *Hacia una Sociedad Civil Global. Desde la Sociedad Mundo.* Madrid, Taurus, pp. 347-378.

Falk, R. (1999): "Una revisión del cosmopolitismo" en Nussbaum, Martha (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y Ciudadanía Mundial.* Barcelona, Paidós, pp. 67-75.

Held, D. (1997): *La Democracia y el Orden Global. Del Estado Moderno al Gobierno Cosmopolita.* Barcelona, Paidós.

Mayo, Marjorie (2005): *Global Citizens. Social Movements and the Challenge of Globalization.* London, New York, Zed Books.

Nussbaum, Martha (1999): "Patriotismo y cosmopolitismo" en Nussbaum, Martha (ed.): *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y Ciudadanía Mundial.* Barcelona, Paidós, pp. 13-29.

Salamon, L.; H. Anheier et al. (1999): *Global Civil Society: Dimensions of the Nonprofit Sector.* Baltimore, Center for Civil Society Studies, Baltimore.

Thiebaut, C. (1999), "Tres tensiones de nuestra moral ciudadana", *Leviatán*, 75, pp. 81- 100.

Walzer, M. (1999), "Esferas de afecto" en Nussbaum, Martha (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y Ciudadanía Mundial*. Paidós, Barcelona, pp. 153-155.

Alejandra Boni

Codesarrollo

El codesarrollo es un término que trata de vincular, de manera positiva, las migraciones y el DESARROLLO.

Aunque este concepto fue inicialmente difundido a raíz del informe *Balance y orientación de la política de codesarrollo en relación con los flujos migratorios* de Sami Naïr en 1997, la relación entre las migraciones y los procesos de desarrollo no es nueva ni necesariamente positiva ya que el carácter multidimensional de ambos fenómenos hace que sus efectos sean complejos y los impactos generados, tanto positivos como negativos.

Ejemplos de vinculación entre migraciones y desarrollo son las experiencias de grupos de inmigrantes africanos en Francia, que desde los años 80 han colaborado a través de fondos de solidaridad en la FINANCIACIÓN de infraestructuras públicas (escuelas, dispensarios médicos, obras hidráulicas, mezquitas, etc.) en sus regiones de origen. En el otro extremo de la balanza, encontramos la grave pérdida de personal cualificado (fuga de cerebros) en los países en desarrollo. Según el Banco Mundial (2005), el 50% de las y los profesionales universitarios de muchos países de América Central y del Caribe viven en el extranjero.

Orígenes del término

Este concepto aparece a mediados de los años 80 en la Universidad de Lovaina (Bélgica) sin hacer referencia alguna al tema migratorio. Entonces designaba un tipo de COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO que destacaba las alianzas entre sociedades civiles de países del norte y del sur con el objetivo de hacer frente a las consecuencias negativas del liberalismo económico.

Sin embargo, el término codesarrollo debe su difusión al informe elaborado por Sami Naïr, profesor de universidad y Consejero Técnico de Integración y Codesarrollo en el Ministerio de Asuntos Interiores francés en el momento de su redacción.

El informe daba respuesta a dos grandes preocupaciones del Gobierno de la época: el continuado aumento de la inmigración pese a las restriccio-

nes a la entrada y la deficiente integración de las personas inmigrantes en el país. Así, el objetivo de esta política era "reforzar la integración en Francia, favoreciendo la SOLIDARIDAD activa con los países de origen y crear las condiciones sociales para ayudar a los inmigrantes potenciales a residir en su nación".

Para crear estas condiciones, se consideraba fundamental el protagonismo de las personas inmigrantes en situación regular en Francia, que podrían convertirse en vectores de desarrollo hacia sus países de origen.

Además, el codesarrollo, rebasando los principios de la cooperación, debía ser capaz de instaurar objetivos comunes entre los países de origen y los de acogida. El objetivo *común* mencionado por Naïr no era otro que la gestión de flujos migratorios para la estabilización de las poblaciones en sus lugares de origen.

La contribución al desarrollo del país de origen se basaba en el fomento de instrumentos microeconómicos. Una herramienta fundamental consistía en la firma de convenios de codesarrollo con países de origen de la inmigración para facilitar la estancia temporal de personas de estas regiones y su formación laboral en Francia con vistas a un regreso programado a su país de origen.

El codesarrollo no surge, pues, como una propuesta para contribuir al desarrollo de los países de origen de la inmigración sino como una política de control de los flujos migratorios hacia Francia y su discurso original es congruente con este hecho.

A pesar de ello, el informe de Naïr pone de relevancia aspectos fundamentales que hasta ese momento no habían sido resaltados de manera suficiente, como el protagonismo de la persona inmigrante en el desarrollo (tanto en el país de origen como en el de acogida) o la necesidad de descentralización y PARTICIPACIÓN de multiplicidad de actores en las políticas de codesarrollo (organizaciones internacionales, administraciones estatales, regionales y locales, ONGD, asociaciones de inmigrantes, empresas, entidades financieras, universidades, etc.).

Asimismo, Naïr introdujo el codesarrollo en los debates de la Unión Europea, y en 1999, aparece por primera vez el término en las *Conclusiones de la Presidencia* del Consejo Europeo de Tampere en las que se recoge la necesidad de dar un enfoque global a la cuestión migratoria, mejorar la coherencia de las políticas interiores y exteriores de la Unión Europea así como el fomento del codesarrollo.

Remesas económicas y sociales

Un tema clave a la hora de considerar los efectos de las migraciones en el desarrollo son las remesas económicas y sociales y su impacto en las zonas de origen de la inmigración.

A pesar de no conocerse con exactitud la magnitud de los envíos debido a que una buena parte se realizan a través de cauces no oficiales, las cifras de las remesas económicas son muy elevadas, ascendiendo a más de 232.000 millones de dólares en 2005, de los que 167.000 millones se dirigen a países en desarrollo. Esto supone, globalmente, un monto muy superior a la Ayuda Oficial al Desarrollo y, en muchos países, más elevado que otras fuentes de financiación externa como la inversión directa.

La procedencia de estas remesas es variada: algo menos de la mitad de los fondos provienen de los países de la OCDE, siendo EEUU la principal fuente de remesas (39.000 millones en 2004), un tercio de los países petroleros de medio Oriente entre los que destaca Arabia Saudita (13.000 millones en 2004) y el resto (17%), de los países en desarrollo. (Banco Mundial, 2005).

En cuanto a los DESTINATARIOS, el grueso de las remesas en términos absolutos, se dirige a países de gran tamaño y rentas intermedias (en 2004, los tres principales receptores fueron India, China y México). Sin embargo, con relación al porcentaje del PIB que suponen, son los países de pequeño tamaño los que resultan más beneficiados (Haiti, Jordania y Jamaica se encuentran entre ellos en este mismo año).

Las remesas económicas se pueden clasificar en individuales y colectivas y dependiendo de esta característica pueden tener impactos diferentes en el desarrollo de la región de origen.

En general, parece que las remesas individuales van destinadas, a inversiones en educación y sanidad, adquisición de bienes de consumo e inversiones inmobiliarias.

Las remesas colectivas se estructuran a través de redes sociales o asociaciones de inmigrantes que mantienen compromisos con las regiones de origen y se suelen emplear en la financiación de infraestructuras. Además de la acción en sí misma, pueden ser muy interesantes por lo que suponen en cuanto a acumulación de experiencias organizativas por parte de las personas inmigrantes en la sociedad de destino. Otro aspecto positivo es el refuerzo de los vínculos entre la comunidad emigrante y la de origen así como el fortalecimiento

del tejido asociativo de la comunidad de origen que es responsable de la identificación y gestión del proyecto.

Diversas propuestas de codesarrollo se centran en la búsqueda de condiciones más ventajosas para el envío de remesas y la orientación del ahorro hacia inversiones productivas o proyectos de desarrollo.

Las remesas son los flujos más estables en la actualidad, siendo de carácter contracíclico por lo que, a diferencia de otros flujos de capital, aumentan en tiempos de crisis (políticas, económicas, catástrofes naturales, etc.).

Las migraciones internacionales parecen tener un fuerte impacto en la reducción de la pobreza, considerada desde el punto de vista económico. Un estudio realizado en 74 países en desarrollo de rentas medias y bajas revela que, de media, un 10% en el incremento de migrantes internacionales en la población de un país pueden reducir la proporción de personas que viven en la pobreza (1$ USA / persona / día) en un 1,9% (Page y Adams, 2003).

Sin embargo, no todos los impactos de las remesas son positivos ya que algunos autores y autoras afirman que pueden provocar un aumento de las desigualdades en el seno de las sociedades, y la dependencia de familias, comunidades e incluso países enteros con respecto a estas transferencias internacionales.

Las *remesas sociales* (capital social, ideas, comportamientos...) constituyen una parte fundamental de los retornos de las personas inmigrantes a sus regiones de origen y son potencialmente generadoras de cambio social, por lo que suponen de transmisión de nuevos valores, costumbres, formas de relación, habilidades organizativas, nuevas capacidades, etc.

Un aspecto importante hace referencia al potencial cuestionamiento de los roles de GÉNERO, que puede darse tras el contacto de las personas migrantes con sociedades que favorecen la igualdad entre hombres y mujeres. A este respecto, se observa, en ocasiones, que los cambios conductuales producidos en el país en el que las migrantes están asentadas se transmiten a los países de origen. Es el caso de las mujeres dominicanas que migran a los Estados Unidos y que, por primera vez realizan un trabajo remunerado fuera del hogar, lo que obliga a muchos maridos a comenzar a asumir tareas domésticas. Estas experiencias se transmiten a las zonas de origen a través de comunicaciones vía telefónica, cartas y visitas (Levitt, 2000).

Políticas públicas de codesarrollo

Las políticas de codesarrollo han tratado de vincular las migraciones y el desarrollo desde visiones muy diferentes y con unas repercusiones muy desiguales. A la falta de consenso en cuanto a la acepción del término hay que sumar la gran pluralidad de actores que orientan sus actuaciones de codesarrollo con diferentes objetivos y en ámbitos diversos.

Sin embargo, las políticas públicas de codesarrollo que se han venido llevando a cabo en los últimos años pueden incluirse en alguno, o en una combinación, de los siguientes enfoques:

Gestión de los flujos migratorios

Dentro de este apartado se encuentran los enfoques que dan prioridad al freno de los flujos migratorios a través de la mejora de los indicadores de desarrollo en las zonas de origen o el fomento del retorno voluntario. En los últimos años y, ante el fracaso de estas políticas, aparece una nueva visión que plantea realizar una adecuada gestión de las migraciones con la finalidad primordial de aumentar el desarrollo de las zonas de origen.

La persona inmigrante como protagonista especial en el desarrollo

Este enfoque pone de relevancia el papel de las personas inmigrantes tanto en la sociedad de origen como en la sociedad de acogida.

Los y las inmigrantes contribuyen al desarrollo de sus países de origen de maneras diversas: a través de las remesas (económicas y sociales), la realización de proyectos de cooperación impulsados por asociaciones de inmigrantes en sus regiones de origen o la participación de inmigrantes como personal experto en proyectos de desarrollo.

El aporte de las personas inmigrantes al país de acogida es también sustancial: la participación en el crecimiento de la economía, la contribución a los sistemas de Seguridad Social, los índices demográficos y la diversidad cultural entre otros.

Fomento de la integración y gestión de la diversidad cultural

Desde esta perspectiva, el codesarrollo promueve una integración efectiva de las personas inmigrantes en la sociedad que implique que sean beneficiarias de los avances y logros a los que ellas mismas contribuyen y que permita que puedan disfrutar plenamente de sus derechos y asumir los deberes que les corresponden.

Sin embargo, en ocasiones, la integración de las personas inmigrantes es argumentada en las políticas de codesarrollo de manera instrumental: integración con el objetivo exclusivo de que los y las inmigrantes tengan mayor facilidad a la hora de ser agentes de desarrollo en las sociedades de origen.

El fomento de la interculturalidad como forma de desarrollo de las diversas culturas en igualdad de condiciones unido al fomento de un espacio de interacción entre ellas que favorezca los aportes y el enriquecimiento mutuo es otra de las propuestas del codesarrollo.

Desde el punto de vista de la sociedad de acogida, el reconocimiento de la riqueza cultural de las sociedades de origen de las personas inmigrantes favorece una relación de valoración mutua entre ambas sociedades.

Enfoque económico

Las grandes cantidades económicas que se envían anualmente en forma de remesas, han hecho crecer el interés de muchas instituciones financieras que promueven la bancarización de las mismas con el objetivo de favorecer el desarrollo de las regiones de origen.

También los países de destino están interesados en potenciar las inversiones empresariales en los países de origen de la inmigración, a través de la formación de la mano de obra local y la creación de vínculos generadores de nuevas posibilidades de mercado.

El codesarrollo en el Estado español

A nivel estatal, el término codesarrollo aparece por primera vez en la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aunque sin aportar ninguna definición sobre el término.

Posteriormente, el Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España (GRECO) 2001-2004, reconoce que el fenómeno migratorio "no puede ser abordado únicamente de forma individualizada por el país de origen ni por el país de destino de los inmigrantes" e introduce el término codesarrollo centrado en la gestión de flujos migratorios a través del fomento del retorno voluntario y de la estabilización de las poblaciones en sus lugares de origen.

El "Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008" es el primer Plan de la cooperación española que incluye el termino codesarrollo haciendo referencia al mismo como "un ámbito de actuación multicultural y transnacional" y a las migraciones como un factor de riqueza tanto para los países de origen como de destino.

En diciembre de 2005 se elaboró un documento de consenso sobre codesarrollo en el que participó un grupo de trabajo formado por varias Secretarías de Estado (Cooperación Internacional, Inmigración y Emigración y Economía), sindicatos (UGT y CCOO) así como diversas entidades de la sociedad civil. El grupo aborda el codesarrollo como una modalidad de cooperación para el desarrollo y, a falta de una definición precisa, atribuye al codesarrollo el objetivo de "potenciar el DESARROLLO HUMANO y la integración en un contexto de bienestar".

Recientemente, el Ministerio de Asuntos Exteriores, ante el gran número de embarcaciones que transportan personas inmigrantes de origen subsahariano a las costas canarias, ha elaborado el llamado Plan África (2006-2008), que establece un incremento de fondos destinados a África en los próximos años (desde 90 millones de euros en 2006 a 120 en 2008). Aunque el plan no menciona la palabra codesarrollo, combina entre sus objetivos la lucha contra la pobreza y la contribución a la agenda de desarrollo de África, con la cooperación para regular adecuadamente los flujos migratorios procedentes de la región subsahariana.

Dentro del ámbito competencial de las autonomías, nos encontramos con diversos planes de inmigración en los que se plantean áreas y actuaciones en cooperación para el desarrollo (Andalucía, Canarias...) o en ámbitos definidos específicamente como codesarrollo (País Vasco, Valencia). Las medidas propuestas en el marco de estos planes son muy diversas y engloban la realización de proyectos de desarrollo, el fomento de la integración social, la incorporación de inmigrantes a proyectos de cooperación y SENSIBILIZACIÓN, el fomento del asociacionismo de inmigrantes, el fortalecimiento de vínculos con el país de origen, el apoyo al retorno, el fomento del empleo de remesas en empresas productivas o la promoción del turismo sostenible.

En esta línea también trabaja un número creciente de asociaciones, tanto de inmigración como de cooperación (Cáritas, CIDEAL, Fundación CEAR, etc.), que están potenciando un área de codesarrollo con actuaciones diversas y coherentes con su propia idiosincrasia.

Aún así los canales de comunicación entre el trabajo que se lleva a cabo desde el ámbito de la

cooperación y el de las migraciones siguen siendo investigados. Quedan todavía muchas potencialidades por explorar y muchos elementos de colaboración por definir de forma que nos permitan llenar este término de contenido real y nos proporcionen herramientas específicas que supongan un avance efectivo y beneficioso para el desarrollo de las personas y de los pueblos.

Ver también: Cooperación para el desarrollo; Dimensión sur.

Bibliografía

Abad Márquez, L.V. (2004): *Codesarrollo y políticas de inmigración*. Mesa debate codesarrollo, Gobierno Vasco.
www.gizaetxe.ejgv.euskadi.net/r40-2163/es/contenidos/informacion/codesarrollo/es_7349/adjuntos/conclusiones_codesarrollo.pdf
fecha de consulta: diciembre 2006.

Adams, R. and J. Page (2003): *International Migration, Remittances, and Poverty in Developing Countries*. Washington, D. C: World Bank http://econ.worldbank.org/files/31999_wps3179.pdf

Daum, C. (2001): *Développement des pays d'origine et flux migratoires. La nécessaire déconnexion.* www.hommes-et-migrations.fr/articles/1214/1214b.html
fecha de consulta: diciembre 2006.

Giménez, C. (2004): "Introducción Expectativas, concepciones y escenarios de futuro" en *Migraciones y desarrollo. Estudio de dos casos particulares. Ecuador y Marruecos.* Madrid, Centro de Estudios de Cooperación al Desarrollo (CECOD), www.cecod.net/Migraciones_Desarrollo.ParteI.pdf
fecha consulta: diciembre 2006.

House of Commons (2004): International Development Committee. *Migration and Development. How to make migration work for poverty reduction.* Sixth report of session 2003 - 2004. Volume I. Londres.

International Organisation for Migration (2004): *Towards an IOM Strategy on Migration and Development.* Conference Room Paper /12. 88 th session of the Council. Geneva 30 November - 3 December 2004.

Levitt, Peggy (2000): *The transnational villagers.* Berkeley, University of California Press.

Naïr, S. (1997): *Rapport de bilan et d'orientation sur la politique de codéveloppement liee aux flux migratoires.* Paris, Ministère d'Affaires Étrangères.
http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984000139/0000.pdf
fecha consulta: diciembre 2006.

Nyberg-Sørensen, Ninna (2004): *The Development Dimension of Migrant Remittances.* Migration Policy Research.

OIM:
www.iom.int/DOCUMENTS/PUBLICATION/EN/mpr1.pdf

Begoña Santos

Coeducación

El concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta. Este segundo se refiere a que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas y reciban el mismo tipo de enseñanza. La coeducación, sin embargo, supone y exige un conjunto de contenidos, objetivos y estrategias de intervención educativa intencionada, que parte de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad, y tiene como objetivos, por un lado, promover un *desarrollo integral de la persona* libre de la limitación impuesta por los estereotipos de GÉNERO al tiempo que producir cambios en el pensamiento, las actitudes, el comportamiento, la visión e interpretación del mundo en el alumnado; y por otro lado, prevenir, compensar o erradicar aquellas desigualdades en los seres humanos que no tienen otra justificación que la inercia de la discriminación por razón de sexo y género propia de nuestra cultura.

Esta manera de ver la educación, para la que las aportaciones del pensamiento feminista han sido determinantes, nos brinda, como veremos, pautas y criterios que van más allá de la discriminación por razón de sexo. El cuestionar los géneros y su jerarquización nos conduce a replantearnos el modelo de persona, de sociedad, de relaciones personales, relaciones entre los pueblos, cultura, maneras de ejercer el PODER, etc.

Estudios realizados en Antropología por Margaret Mead (1994) concluyen que en todas las sociedades analizadas por ella se hace distinción entre aquello que se considera propio de varones y aquello que se considera propio de las mujeres: pero el tipo de actividades y aptitudes que se atribuyen a unos y otras, como características propias, varía. Siempre aparece la diferenciación aparejada a una mayor valoración de las actividades de los hombres, pero lo que es muy significativo es que estas actividades varían de una sociedad a otra.

Por lo tanto, si las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, ello significa que no están establecidas por la biología, sino que su determinación es social. Y por tanto son educables. La aceptación de este hecho es cada vez más patente en los estudios de los comportamientos humanos y sociales realizados desde la antropología, la psicología, el psicoanálisis y la sociología. De ahí que se haga necesario que todo el trabajo coeducativo deba estar atravesado por la diversidad cultural, como se viene defendiendo desde el feminismo dialógico.

Podemos decir que la coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas: los partidarios y partidarias de ella han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir igual educación. Sin embargo, el concepto de «educación igual» hemos visto a lo largo de los últimos años que no garantiza una educación igualitaria.

Con la generalización de la escuela mixta se han conseguido avances en la educación de las mujeres (Subirats, 1994). Sin embargo, como se ha podido comprobar, las mujeres no han alcanzado aún la igualdad social, tanto por el tipo de profesiones y estudios que eligen como por el rendimiento económico y de *status* que obtienen de ellos.

Se ha de clarificar si la escuela mixta sigue ejerciendo, a través de mecanismos inscritos en el sistema educativo, formas de discriminación sexista que puedan reforzar en las niñas y las jóvenes la elección de opciones menos ventajosas, y si pueden introducirse elementos de cambios en esta situación.

Incluso la organización del sistema educativo puede contribuir a la reproducción de desigualdades entre hombres y mujeres, bien por la poca presencia de éstas en los ámbitos de decisión, bien por las limitaciones en la respuesta a las necesidades de conciliación de la vida familiar y laboral.

Pues bien, se puede afirmar que se ha alcanzado en algunos aspectos la igualdad formal. Sin embargo, la igualdad formal no va acompañada de una igualdad real. En las diferentes sociedades las personas no tienen una experiencia de vida, un desarrollo personal y una educación neutros. Las mujeres y los hombres desde que nacemos vivimos procesos de socialización distintos. Vamos adquiriendo unas formas de pensar, de relacionarnos, comunicarnos, de hacer, de sentir... unas formas generales de estar en el mundo, que hacen que hoy el colectivo de mujeres y el de los hombres tengamos una experiencia histórica muy distinta.

En este proceso de socialización, es un hecho que las mujeres y los hombres han desarrollado más unos valores que otros (Urruzola, 1995). Por los roles asignados las mujeres y los hombres han desarrollado más unas capacidades que otras. La experiencia colectiva de las mujeres y la de los hombres ha sido parcial, porque incluso los valores más desarrollados por unas y otros en un ámbito (privado o público) no los han practicado en el otro. Es más, aún se siguen jerarquizando estos valores y considerando los valores "masculinos" como más importantes. Sin embargo, las dos experiencias pueden aportar aspectos positivos necesarios para el desarrollo de cada persona.

En este sentido, la educación puede ser un instrumento más, que mantenga la desigualdad y jerarquización entre valores, roles y en definitiva entre las personas, culturas y pueblos o que las transforme en diferencia, diversidad, relaciones de intercambio, cooperación, SOLIDARIDAD, respeto mutuo, convivencia positiva...

A fin de cuentas, la consideración de los géneros como conjuntos de pautas sociales (es decir, como construcciones sociales) diferenciadoras y limitadoras de las posibilidades individuales, pone de manifiesto una relación de poder: la dominación de los hombres, y más específicamente del género masculino, sobre las mujeres. En este sentido, la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas. Este orden social jerárquico que ha sido denominado «patriarcado» es el que de alguna manera rige no sólo las relaciones entre hombres y mujeres, sino también las relaciones jerárquicas entre culturas y pueblos, tanto de carácter social, político, como económico.

En realidad, el sexismo, derivado del orden patriarcal de la sociedad, es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes en el mundo occidental, Sin embargo, las discriminaciones sexistas y de género siguen estando profundamente arraigadas en la cultura, aun cuando los cambios legislativos hayan modificado algunos aspectos y las hayan convertido en menos evidentes de lo que fueron en otras épocas o de lo que son todavía en otras culturas.

En efecto, los paradigmas al servicio del sistema patriarcal, y cuyo objetivo es perpetuar su poder, imponen unos valores insolidarios y jerárquicos unidos a lo que entendemos por masculinidad hegemónica, tales como competitividad, violencia, prepotencia, autoritarismo, omnipresencia...

La coeducación, en el momento actual, desde el análisis de género, plantea como objetivo la desaparición progresiva de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la IDEOLOGÍA y en la práctica educativa. Se trata se recuperar todos los aspectos positivos de la cultura masculina y de la cultura femenina y convertirlos en referentes de conducta potenciadores del desarrollo humano de niños y niñas, considerándolos sujetos con identidad personal al margen de estereotipos sexistas y de género.

Por consiguiente, el tema requiere una reflexión a fondo, si efectivamente se está dispuesto a alcanzar un modelo realmente más igualitario.

En este sentido, la coeducación aporta una nueva visión a la hora de abordar la capacitación, las competencias personales y el ejercicio del poder de niños y niñas.

La coeducación tiene como objetivo identificar el contenido conceptual de desarrollo integral de persona desde un punto de vista cognitivo, afectivo y actitudinal. Implicaría transformar la actual escuela mixta en una escuela coeducativa, que tuviera como referencia a la persona y el desarrollo de su identidad como tal. Este nuevo planteamiento que se hace desde la coeducación de alguna manera aporta un nuevo paradigma desde el que se intenta superar no sólo las discriminaciones por razón de sexo-género sino también discriminaciones étnicas, culturales, sociales...

En definitiva, desde la coeducación se intenta construir un nuevo modelo de persona y de sociedad en la que se plantea la abolición de los estereotipos aplicados a las capacidades, valores, actitudes y comportamientos humanos. El hecho de nacer hombre o mujer no implica determinantes biológicos que condicionen el desarrollo integral como persona. La persona, desde el punto de vista coeducativo, es considerada como una entidad global que busca el equilibrio entre la mente y el cuerpo, una relación estrecha entre lo afectivo y cognitivo y una autonomía e independencia en el ámbito privado-doméstico y en el ámbito público. Es decir, aporta una visión de la persona que supera esa visión histórica sesgada, producto de las dicotomías jerarquizadas de lo masculino y lo femenino, que tenemos de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer.

Necesitamos recuperar valores que impulsen la adquisición de actitudes y desarrollo de capacidades, tomando como marco ético de referencia el DESARROLLO HUMANO global. Actitudes que en el proceso educativo, se podrían convertir en hábitos, en formas personales y colectivas de vivir. En indicadores del desarrollo humano personal y social.

Podemos decir que desde la coeducación se intenta superar el modelo de pensamiento patriarcal basado en la relación dominación-sumisión que origina conductas violentas por un lado y de sumisión y dejación del poder por otro.

En esta línea, el modelo coeducativo de Pentacidad (modelo de desarrollo global a través de cinco ámbitos -identidad, ámbito social, corporal, emocional, mental-) nos aporta claves interesantes para este cambio de paradigma (Salas, 2001). Estamos hablando del paradigma de la identidad personal, es decir, que cada persona tiene poder, protagonismo, autoridad, indispensables para el ejercicio de la responsabilidad personal, corresponsabilizándose con las demás personas y con el medio, colaborando en la reconstrucción de una sociedad justa e igualitaria que sea capaz de eliminar las relaciones de dominación y sumisión.

Esto nos lleva a pensar en un modelo de relaciones en el que orden simbólico masculino en el que impera el yo gano-tú pierdes y el abuso de poder, se ve sustituido por un reconocimiento de la autoridad de las personas y la posibilidad del ejercicio de su poder, en las que el cuidado va unido a la justicia.

En las relaciones de la escuela en muchos casos lo que hay es una relación de disparidad, cuya forma oscila entre autoridad y poder. La redefinición de autoridad y poder (confundidos en el pensamiento masculino) es otro elemento radical que el pensamiento feminista ha ofrecido para analizar las relaciones. El reconocimiento de la autoridad es elemento indispensable para el ejercicio del poder, indispensable éste a su vez para el crecimiento y desarrollo de las personas y las sociedades. El aclarar estos conceptos nos permite centrar los problemas de las relaciones en la escuela y buscar una práctica saludable y constructiva de la autoridad en la enseñanza, en la que los ejes son el diálogo y la comunicación no sólo de pen-

samientos e ideas, sino también de sentimientos y emociones. Sin esta práctica de la autoridad, es el abuso de poder el que da la forma a las relaciones, como se ve en muchos ámbitos sociales.

Como vemos, el cuestionar el paradigma jerárquico sexo-género nos aporta claves interesantes a la hora de trabajar la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO:

- La educación como camino que conduce al desarrollo de la identidad de las personas y de los pueblos, al margen de estereotipos que perpetúan las relaciones de dominio y sumisión.
- Necesidad de creación y difusión de nuevos materiales escolares, tanto libros como NUEVAS TECNOLOGÍAS que contemplen las aportaciones de las mujeres y otras culturas a la vida social y a la cultura para erradicar el androcentrismo y etnocentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación, la consiguiente jerarquización e incluso invisibilización de algunos saberes.
- Recuperación y desarrollo positivo, integral y no jerárquico de valores que históricamente han sido considerados masculinos o femeninos (poder, decisión, independencia, racionalidad, sensibilidad, empatía, responsabilidad, justicia, cuidado, respeto...) y erigirlos como valores humanos.
- Construcción de una convivencia basada en la igualdad y en la EQUIDAD, en la que el desarrollo de la autonomía y responsabilidad se hacen indispensables para el desarrollo de la autoridad personal y un adecuado ejercicio del poder personal.
- Desarrollo de una ÉTICA basada tanto en la Justicia como en el Cuidado, tanto en el ámbito público como el privado, entendiendo la ética como COMPROMISO derivado precisamente de la certeza de que el bienestar, e incluso la supervivencia, requieren algo más que autonomía, primacía del individuo, reconocimiento de derechos, justicia, etc., como es la condición de los seres humanos como incluidos en una red de relaciones interdependientes y la necesaria responsabilidad que se deriva de ello. Siempre aplicado tanto a las personas próximas, como a las no tan cercanas. Es evidente que formamos parte de un sistema junto con el resto de la humanidad y del planeta. Entre el modelo de la justicia como reciprocidad, del contrato, y el del cuidado como don voluntario, como caridad, está la responsabilidad y la solidaridad.

Ver también: Género.

Bibliografía

AA.VV. (1995): *Nombra. En femenino y en masculino.* Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.

Fabra, Maria Luisa (1996): *Ni resignadas, ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas.* Barcelona, Instituto Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Hik Hasi (2005): *Hezkidetza, detaile sutilen indarra.* En
www.hikhasi.com/artikulua/988#artikuluak
fecha de consulta: diciembre 2006.

Instituto de la Mujer (2000): *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud.* Serie Cuadernos de Educación No Sexista, Nº 7. Madrid, Instituto de la Mujer.

Jourdan, Clara et al. (1998): *Educar en relación.* Serie Cuadernos de Educación No Sexista, Nº 6. Madrid, Instituto de la Mujer.

Marín, Gloria (1993): *Ética de la justicia y ética del cuidado.* Barcelona, Assemblea de Dones d´Elx.
www.nodo50.org/doneselx/etica.htm
fecha de consulta: diciembre 2006.

Mead, Margaret (1994): *Masculino y femenino.* Madrid/Barcelona, Librería de Mujeres.

Salas, Begoña (2003): *Diccionario de la Pentacidad.* Barcelona. Octaedro/EUB.

Salas, Begoña e Inmaculada Serrano (2001): *Guías de crecimiento personal (1) Pentacidad.* Málaga.
www.pentacidad.com
fecha de consulta: diciembre 2006.

Sastre, Genoveva y Montserrat Moreno (2002): *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.* Barcelona, Gedisa.

Sau, Victoria (1990): *Diccionario ideológico feminista.* Barcelona, Icaria.

Solsona, Nuria et al. (2005): *Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana.* Barcelona, Octaedro.

Subirats, Marina (1998): *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la educación. Propuestas para una metodología de cambio educativo.* Santiago de Chile, Naciones Unidas.

Ugarte, Beatriz (2003): *Aukera berdinean oinarritutako harremanak eta genero identitateen eztabaida.* En
www.euskonews.com/0208zbk/gaia20802eu.html
fecha de consulta: diciembre 2006.

Urruzola, M. José (1995): *Introducción a la filosofía coeducadora.* Bilbao. Ed. Maite Canal.
www.mujeresenred.net
fecha de consulta: diciembre 2006.
www.udalbiltza.net/euskalcurriculuma/?q=node/35
fecha de consulta: diciembre 2006.

Bea Ugarte

Comercio justo

Las principales redes existentes tanto en Europa como a nivel mundial, definen el comercio justo como "una asociación comercial basada en el diálogo, la transparencia y el respeto, que busca mayor EQUIDAD en el comercio internacional. Contribuye al DESARROLLO sostenible ofreciendo mejores condiciones en el comercio y garantizando los derechos de las y los productores y trabajadores excluidos, particularmente en el sur" (definición elaborada por la red mundial de comercio justo FINE, integrada por FLO, IFAT, NEWS, EFTA).

Partiendo de esta definición, podemos ya esbozar cuáles son las principales características del denominado comercio justo. Por un lado, se trata de una manera de establecer relaciones e intercambios comerciales en los que "la otra parte" es importante, y es considerada y tratada con el respeto y la calidad humana debida. Por ello, el comercio justo ofrece un modelo de relaciones distinto, indudablemente más justo, en el que priman los derechos de las personas productoras y trabajadoras del Sur. Por otro lado, esas relaciones comerciales buscan además establecer lazos estables y duraderos entre las distintas organizaciones del Norte y del Sur, tejidos desde la confianza y el diálogo y fortalecidos por la transparencia y seriedad de unas apuestas donde lo monetario no lo es todo.

En efecto, partiendo de que el hecho de intercambiar y llevar a cabo relaciones comerciales es positivo y fuente de riqueza y desarrollo, nos encontramos hoy ante una situación paradójica, como es la que nos muestra que el comercio es fuente de riqueza solo para unos pocos países, fundamentalmente situados en el Norte, mientras produce pobreza, dependencia y abandono para una parte mayoritaria de la población. Básicamente, el origen de este mal está en lo injusto de las reglas de juego, en las normas elaboradas por los distintos ORGANISMOS INTERNACIONALES (BM, FMI, OMC...), supuestamente democráticos. Estas reglas de juego obedecen a los intereses de las grandes transnacionales y poderes económicos, situados mayoritariamente en el Norte, que buscan multiplicar sus beneficios, siempre a costa de personas, pueblos y recursos naturales.

Una de las confusiones más frecuentes en relación con la labor de las organizaciones de comercio justo, particularmente en el Norte, es que se suelen confundir y tener por similares las actuaciones de las ONGD y las de comercio justo, pues ambas contribuyen a dignificar y transformar las injustas relaciones mundiales. Sin embargo, siendo ambas actuaciones positivas, conviene distinguirlas: las ONGD hacen cooperación y transforman mediante esa actividad, mientras que las organizaciones de comercio justo comercian, establecen relaciones de compra-venta de igual a igual, aunque eso sí, bajo otros parámetros.

Objetivos

El comercio justo es una iniciativa que nace fundamentalmente para garantizar a las personas productoras de los países del Sur una compensación justa por su trabajo. Es consciente de lo injusto de unas relaciones comerciales depredadoras, tanto para las personas, como para los países y sus recursos naturales, haciendo por ello hincapié en retribuir de manera digna y estable a las personas y organizaciones productoras y elaboradoras.

A través de ese intercambio comercial, pretende conseguir una distribución más equitativa de la renta y así luchar contra el empobrecimiento de los países del Sur. Hay riqueza y hay posibilidades para que todos los seres humanos podamos vivir dignamente, siempre y cuando distribuyamos esa riqueza y sus beneficios de una manera diferente, mirando más al progreso armónico y estable de las personas, los pueblos y el medio ambiente, y mucho menos al gran beneficio monetario cortoplacista y esquilmador. Y es en este apartado donde las relaciones comerciales justas tienen un importante papel por desempeñar.

El comercio justo se plantea como alternativa al modelo actual, demostrando que el mercado y su funcionamiento puede ser distinto, y a su vez trabajando para que así sea. En este sentido entendemos que el comercio justo es EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. Una labor de las organizaciones de comercio justo tanto o más importante que vender, es trabajar para que el mercado sea cada vez más equitativo, denunciando situaciones de injusticia, trabajando con los gobiernos para modificar aquellas políticas que claramente desfavorecen al Sur y concienciando a los consumidores y consu-

midoras para que compren con conocimiento y de una manera responsable. Hablamos de una nueva forma de consumir para lograr que el comercio justo no sea alternativo, sino que todo el comercio sea justo y cumpla unos principios de justicia.

Principios

En las relaciones comerciales que se desarrollan entre las distintas organizaciones del Norte y el Sur a través del comercio justo, se cuidan y priorizan algunos principios en relación con los lugares de procedencia situados en el Sur:

1. El salario de los trabajadores y trabajadoras debe ser *digno*.

2. El grupo productor debe asegurar y promover la *igualdad* entre hombre y mujer.

3. El grupo productor debe buscar el *desarrollo* del conjunto de la población.

4. El grupo productor debe tener un *funcionamiento democrático*.

5. La producción debe *respetar el entorno* social y natural.

6. El producto tiene que ser de *calidad*.

Estos principios son el eje y la columna vertebral que inspiran todas las actuaciones de las organizaciones de comercio justo y constituyen a la vez la prueba eficiente de que es posible ir tejiendo y construyendo alternativas sólidas desde el COMPROMISO, el empeño y el trabajo diario.

Orígenes e historia

El comercio justo es un movimiento con unos 40 años de historia, aunque sus antecedentes se pueden remontar mucho más atrás. Como ya hemos comentado, el principio fundamental del comercio justo, solidario y/o alternativo consiste en garantizar a los productores del Sur una compensación justa por su trabajo. En el comercio tradicional este objetivo es obstaculizado por la presencia de los comerciantes locales e internacionales, que ejercen una presión estranguladora. La solución propuesta por el comercio alternativo consiste en distribuir los productos comprados directamente a las y los campesinos y artesanos, de manera que sean ellos quienes se beneficien de los precios pagados. Unos precios justos, puestos por los colectivos de productores, que son quienes mejor saben cuál es la justa retribución.

El origen se sitúa en Holanda a finales de los años 60. Algunas organizaciones, que ya estaban presentes en los países del Sur con proyectos de desarrollo, promovieron que las y los campesinos y artesanos se organizaran en cooperativas capaces de recoger sus productos y explotarlos. Al mismo tiempo, en Holanda se fundó una cooperativa de importación para introducir en el país los productos del comercio alternativo. Poco después, en 1964, en la UNCTAD (Conferencia de Naciones Unidas sobre el Comercio y Desarrollo) los países del Sur demandaron "comercio, no ayuda" (Trade, not Aid), unas relaciones internacionales más justas antes que políticas de cooperación o ayuda.

A partir de ahí los hechos se encadenan surgiendo diversas organizaciones de comercio justo (la primera es Oxfam, en 1964), y las primeras tiendas, llamadas tiendas solidarias (en Holanda, en 1969). De esta forma se acercaron los productos a las y los consumidores. En solo dos años ya había 120 tiendas en los Países Bajos y el movimiento se extendió rápidamente a otros países europeos. El volumen de ventas promovido por el comercio justo ha ido aumentando año tras año. Hoy, existen ya 3.000 tiendas en 20 países consumidores. A su vez, se han ido creando organizaciones a escala mundial y europea y se han ido sucediendo las resoluciones de distintos parlamentos a favor de este tipo de comercio, buscando impulsar sus redes y mercados.

Retos de cara al futuro

Cara a un futuro próximo, tres pueden ser los retos principales que se marcan las organizaciones de comercio justo, en una línea de trabajo lineal y expansiva, que busca ir dando pasos de una manera sólida.

En primer lugar, ir consolidando y aumentando las redes de comercio y SOLIDARIDAD, recogiendo y creando más organizaciones y cooperativas tanto en el Norte como en el Sur, de tal manera que el comercio justo vaya dejando de ser una opción minoritaria e ideologizada y se vaya introduciendo en los hábitos cotidianos de consumo de amplias capas de la población. Aunque parezca utópico, es un objetivo alcanzable, como muestran las cuotas de penetración en diversos mercados europeos, como el holandés, el británico y el alemán. Junto a ello, la diversificación y el aumento de los productos ofertados son otros de los retos que hay que señalar.

Por otro lado, es importante ir incrementando la dimensión de denuncia y presión política. La SENSIBILIZACIÓN exterior no busca solo concienciar a la CIUDADANÍA, sino también exigir a los gobiernos del Norte que realicen transformaciones efectivas en las relaciones y prácticas comerciales. Por ello, las campañas se centran desde los años 80

en las barreras arancelarias y los sistemas preferenciales o de compensación (subvenciones-dumping). Con esta presión se busca que los gobiernos, las administraciones y las grandes empresas asuman criterios de comercio justo.

El último aspecto está referido a la labor de concienciación, a las implicaciones de nuestro consumo y al protagonismo que como ciudadanas y ciudadanos podemos adquirir para cambiar nuestros modelos sociales, a través de nuestras pautas de consumo.

Implicaciones personales y colectivas. El consumo responsable

En una sociedad de consumo se considera que una mayor oferta de bienes puestos al alcance de las y los ciudadanos, es fundamental para lograr un mayor bienestar, pues se nos ha hecho creer que a mayor nivel de consumo, mayor felicidad. Así, como el ansia de felicidad de los seres humanos es insaciable, también lo es la aspiración a unos niveles de consumo cada vez mayores. La condición necesaria para conseguir ese consumo creciente es el crecimiento económico. Solo la actividad económica en continua expansión será capaz de satisfacer ese deseo de felicidad, consumiendo cada vez más. Y a la inversa, condición imprescindible para lograr el crecimiento económico es provocar un consumo expansivo e ilimitado. Ambas ideas son permanentemente trasmitidas, con el apoyo inestimable de los MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Además, el sistema de consumo se ha fomentado bajo una cultura del "usar y tirar", proponiendo un modelo insostenible que nos obliga a preguntarnos si los recursos son inagotables. No podemos mantener una situación en la que el 20% de la población consume el 80% de los recursos naturales. Nos estamos acercando con rapidez a límites insostenibles para el planeta y para la humanidad, generados por un crecimiento económico exponencial que se asienta en la explotación de recursos, países y personas. "El Sistema de mercado en el que vivimos está haciendo más daño al planeta que cualquier otra cosa, porque todo tiene precio, pero nada tiene asignado un valor. Como las cosas a largo plazo no tienen precio hoy, el destino de las generaciones futuras no se considera como una ecuación económica" (Cousteau, 1997:25).

El consumo es un acto humano, un acto libre, susceptible de ser valorado éticamente. Por lo tanto, debe respetar las normas aceptadas universalmente para considerarse un comportamiento dentro de la ÉTICA humana. Así, el consumo de ciertos bienes y servicios solo será aceptable si respeta el principio de universalidad, el espíritu de igualdad y fraternidad, y si ese consumo no supone un perjuicio para los DERECHOS HUMANOS de otras personas. Como consumidoras y consumidores podemos preguntarnos si verdaderamente necesitamos lo que compramos, qué hay detrás del producto que compramos (posible explotación infantil, laboral, de recursos...), si existe una opción de compra más ecológica. Así, a partir de la cesta diaria de la compra, seremos consumidores y consumidoras responsables.

Unido a ello, el desarrollo sostenible requiere crear un entorno en el que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir de acuerdo con sus necesidades e intereses. Este concepto sólo alcanzará su verdadera dimensión a nivel mundial, cuando se asegure que todas las personas puedan satisfacer sus necesidades humanas básicas (salud, alimentación, educación...), tengan poder de decisión sobre su futuro y se respeten los derechos humanos fundamentales, tanto económicos y sociales como civiles y políticos.

Ver también: Compromiso; Economía solidaria; Soberanía alimentaria.

Bibliografía

Anuario El desafío del Comercio Justo 2001-2003. EFTA 2002.

Anuario de Comercio Justo 1998-2000. EFTA 1998.

ECOE (2002): *Consumo Cuidado. Guía didáctica sobre el consumo responsable.* Madrid, ECOE - Equipo de Comunicación educativa.

Hegoa (2005): *Comercio y globalización.* Bilbao, Hegoa.

Setem (2005): *El Comercio Justo en España*. Barcelona, Icaria.

Gesualdi, F.; Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1996): *Carta a un consumidor del Norte.* Madrid, Acción Cultural Cristiana.

Cantos, E. (1998): *El porqué del Comercio Justo. Hacia unas relaciones Norte-Sur más equitativas.* Barcelona, Icaria.

Cortina, Adela (2002): *Por una ética del consumo.* Madrid, Taurus.

Cousteau, J. (1997): "Todo tiene precio, nada valor", En *El Mercurio* (Santiago de Chile), 5 de enero de 1997, p. 25, col. D.

Equipo de Sensibilización de Kidenda

Compromiso

[1] El Diccionario de la Real Academia ofrece como primera definición del término compromiso la siguiente: "Obligación contraída". El mismo Diccionario define el termino obligación como "imposición o exigencia moral que debe regir la voluntad libre". Así planteada la idea de compromiso presenta al mismo tiempo una densidad innegable, densidad que se apoya en una apariencia de contradicción lógica. Estamos hablando de una exigencia que se impone a una voluntad libre. ¿Se impone por quién? Por alguien exterior al individuo que contrae la obligación, se entiende. ¿Pero cuál es la razón por la que esta obligación puede convertirse en compromiso para alguien? Por último, ¿cómo puede una voluntad seguir siendo libre una vez que se somete a una exigencia moral exterior a sí misma?

Sin embargo, son muchas las ocasiones en las que encontramos como sinónimos de compromiso vocablos o expresiones cuyo significado diluye la fuerza de esa primera definición, cuando no modifica sustancialmente su alcance. Nos referimos a términos como "acuerdo", "convenio" o "ajuste". De igual modo, es muy habitual el uso del concepto compromiso en contextos en los que viene a significar justo lo contrario de lo que al comienzo de estas líneas parecía indicar, como cuando se habla de una "solución de compromiso".

En este trabajo vamos a centrarnos en la versión fuerte del término compromiso, esa que aparece asociada a la idea de obligación. Lo cual nos exige empezar por llenar de contenido esta idea.

[2] Según la rotunda afirmación de Simone Weil (1996:24), "hay obligación hacia todo ser humano por el mero hecho de serlo, sin que intervenga ninguna otra condición, e incluso aunque el ser humano mismo no reconozca obligación alguna". Esta obligación no se basa en ninguna convención -ni en la jurisprudencia, ni en las costumbres, ni en las relaciones de fuerza-, es eterna e incondicionada, y sustraerse a ella es tanto como cometer un crimen: "Ningún ser humano puede sustraerse a sus obligaciones en circunstancia alguna sin cometer un crimen, salvo en el caso de que al ser incompatibles dos obligaciones reales se vea forzado a incumplir una de ellas". Esta radicalidad llevó a Simone Weil a elaborar en torno a 1943 (en el último periodo de su vida y cuando su salud estaba ya muy quebrada) un *Estudio para una declaración de las obligaciones respecto al ser humano* en el que, tras poner en relación la idea de obligación con las distintas necesidades esenciales para el ser humano -"cada necesidad es el objeto de una obligación"- afirma lo siguiente:

"Las necesidades del ser humano son sagradas. Su satisfacción no puede estar subordinada ni a la razón de Estado, ni a ninguna consideración, ya sea de dinero, de raza, de color, ni al valor moral u otro atribuido a la persona considerada, ni a ninguna condición, cualquiera que sea. El único límite legítimo a la satisfacción de las necesidades de un ser humano determinado es el que asignan la necesidad global y las necesidades de los otros seres humanos. El límite sólo es legítimo si las necesidades de todos los seres humanos reciben el mismo grado de atención" (Weil, 2000: 68).

En el mismo sentido, Franco Crespi (1996:99) nos invita a reconocer que la relación con el otro no depende de una elección personal, ya que "tenemos una *deuda* con él que hemos contraído aún antes de reconocer su existencia". Existe una trama de vinculaciones entre los seres humanos derivada de nuestra naturaleza social -somos porque *somos con otros*- que nos compromete con unas obligaciones cuya ignorancia no exime de su cumplimiento. Esta trama de vinculaciones se asienta sobre una convicción de carácter normativo: que tenemos tanto derecho *como* los demás a vivir, a ser felices y respetados en nuestra autonomía.

El argumento de Crespi, en el fondo, no es sino el desarrollo lógico del principio universalista, que se expresa cuando decimos que "todos somos iguales". Nada hay de descriptivo en esta afirmación. Al contrario, el sentido común nacido de la experiencia práctica nos ilustra sobre lo enormemente desiguales que somos los seres humanos. Sin embargo, la herencia ética de la Ilustración consiste en conjugar, contra lo que los hechos parecen indicar, la petición moral de universalidad con la suposición política de igualdad, de manera que la justicia se haga depender de tratar a todos los seres humanos *como si* fueran iguales (Valcárcel, 1991). No se trata de un "como si" cualquiera. Es la suposición que hace posible el comportamiento moral, la regla de oro que nos permite sostener que ninguna de las diferencias que podamos señalar es suficiente para distinguir radicalmente entre sí a los seres humanos, ya que nuestra especie es una y cada uno de los individuos que la componen merece idéntica consideración moral (Ignatieff, 2003).

De ahí que pueda sostenerse que nuestra responsabilidad hacia el otro es previa incluso a nues-

tra propia libertad: es un compromiso más antiguo que toda deliberación memorable constitutiva de lo humano (Levinas, 1993). No es posible la comunidad humana sin comunidad moral, sin reconocimiento del otro, de nuestra mutua dependencia y de la responsabilidad que de ella se deriva. "Soy yo acaso el guardián de mi hermano?", responde enojado Caín cuando Dios le pregunta dónde está Abel. Por el relato del Génesis sabemos que cuando Caín responde así acaba de asesinar a su hermano, por lo que sus palabras pueden parecernos un intento de ocultar su crimen, algo así como un "No sé de qué me hablas", o un "Yo no he sido", o un "A mí qué me cuentas", con el que eludir su responsabilidad tras el crimen. En realidad, el evasivo interrogante de Caín no es consecuencia de su fratricidio, sino causa del mismo. Sólo cronológicamente sucede al crimen: en realidad, el asesinato de Abel sólo es posible porque previamente Caín había decidido que no era el guardián de su hermano, que entre ellos no existía vínculo de interdependencia ninguno, que el destino de Abel no era algo de lo que debería sentirse responsable.

La comunidad humana sólo es posible si respondemos positivamente a la pregunta de Caín: "Sí, soy el guardián de mi hermano". Más aún, la comunidad humana es posible sólo si no nos hacemos esta pregunta, sólo si no necesitamos hacernos esta pregunta, al considerarla plena y legítimamente respondida. Zygmunt Bauman (2005:106) lo ha expresado con luminosa rotundidad: "La aceptación del precepto de amar al prójimo es el acta de nacimiento de la humanidad. Todas las otras rutinas de la cohabitación humana, así como sus reglas preestablecidas o descubiertas retrospectivamente, son sólo una lista (nunca completa) de notas al pie de página de ese precepto. Si este precepto fuera ignorado o desechado, no habría nadie que construyera esa lista o evaluara su completud".

No cabe, pues, elegir el descompromiso, la irresponsabilidad hacia las necesidades vitales del otro, salvo que al hacerlo elijamos también despojarnos de nuestra propia humanidad. Es por ello que el compromiso no es algo que se escoja, sino algo que nos escoge. No tenemos compromisos, sino que son los compromisos los que nos tienen. Sólo si somos capaces de reconocernos deudores del otro, sólo si, como dice Reyes Mate (1990), aceptamos que "el otro lleva una contabilidad que no coincide con la nuestra", podremos abrirnos incondicionalmente a la exigencia de ponernos al servicio de sus necesidades.

[3] Es evidente que estos planteamientos resultan extemporáneos en una época calificada de *posmoralista*, en la que se ha levantado acta de defunción de la cultura sacrificial del deber, tanto en su versión religiosa como laica: "Ya nada en absoluto obliga ni siquiera alienta a los hombres a consagrarse a cualquier ideal superior, el deber no es ya mas que una opción libre" (Lipovetsky, 1994:57). La cultura moral de la deuda ha entrado en crisis, como ha entrado en crisis la cultura económica de la deuda: nada más simple hoy que vivir permanentemente endeudados, incluso como opción, en estos tiempos de tarjetas de crédito y de préstamos a bajo interés.

Como señala Michael Ignatieff (1999:95-96), el actual clima de desencanto frente a las grandes filosofías del compromiso y a sus propuestas coincide con la desaparición o, al menos, con el debilitamiento de aquellas *narraciones morales* que servían para dotar de significado a los acontecimientos en los que se juega nuestra propia condición humana y en las que se fundamentaba el compromiso. Pensemos en el conocido verso del dramaturgo romano Publio Terencio (194 a.C.-159 a.C.): "Hombre soy: nada humano me es ajeno". Recordemos el discurso de Jesús sobre el juicio final según el evangelista Mateo: "Porque tuve hambre y me disteis de comer... y cuanto hicisteis a unos de estos hermanos míos más pequeños, a mí me lo hicisteis" (Mt 25, 31-46). O el llamamiento final del *Manifiesto comunista* a la unidad de todos los proletarios del mundo. O pensemos en aquellas hermosas palabras del poeta John Donne (1572-1631) a partir de las cuales Ernest Hemingway escribió su novela *Por quién doblan las campanas*: "La muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad; y por consiguiente, nunca hagas preguntar por quién doblan las campanas; doblan por ti".

Cualquiera de estas propuestas de compromiso -pues eso es lo que son- se ven reducidas a palabras huecas en ausencia de una narrativa moral que las de sentido. La ausencia de narraciones adecuadas erosiona continuamente la ÉTICA del compromiso al volver crecientemente argumentativo (¿por qué debo comprometerme?) lo que, al menos en términos ideales, debería fundarse en la convicción.

Resulta, por ello, fundamental fortalecer este tipo de narraciones morales sin las cuales el compromiso queda reducido al espacio de la más arbitraria opcionalidad, con los riesgos que ello conlleva. Pues, como advierte Zygmunt Bauman (2001:98), "no hay, seamos francos, ninguna «buena razón»

para que debamos ser guardianes de nuestros hermanos, para que tengamos que preocuparnos, para que tengamos que ser morales, y en una sociedad orientada hacia la utilidad los pobres y dolientes, inútiles y sin ninguna función, no pueden contar con pruebas racionales de su derecho a la felicidad. Sí, admitámoslo: no hay nada «razonable» en asumir la responsabilidad, en preocuparse y en ser moral. La moral sólo se tiene a sí misma para apoyarlo: es *mejor* preocuparse que lavarse las manos, es mejor ser solidario con la infelicidad del otro que indiferente, es muchísimo mejor ser moral, aun cuando ello no haga a las personas más ricas y a las empresas más rentables."

[4] Claudio Magris (2001:275) ha escrito: "Si el mundo no perece se debe, en buena parte, a quienes saben oír la voz de las «no escritas leyes de los dioses» y obedecerlas, cualesquiera que sean las consecuencias que se deriven de ello y cualesquiera que sean las proclamas de los legisladores del momento". Magris está hablando de aquellas personas que son capaces de asumir compromisos. No es fácil decir si las cosas son, en la realidad, literalmente así, como Magris las presenta. No es fácil, probablemente resulte imposible, responder a la pregunta de por qué el mundo no perece y de cuál es la aportación que a esta lucha contra la destrucción hacen quienes son capaces de comprometerse. Pero no es mala propuesta la de actuar *como si* de verdad el mantenimiento del mundo dependiera, efectivamente, de la existencia de este tipo de personas.

Ver también: Educación para el Desarrollo.

Bibliografía

Bauman, Z. (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.

Bauman, Z. (2005): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Crespi, F. (1996): *Aprender a ser. Nuevos fundamentos de la solidaridad social*. Madrid, Alianza.

Ignatieff, M. (1999): *El honor del guerrero. Guerra étnica y conciencia moderna*. Madrid, Taurus.

Ignatieff, M. (2003): *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona, Paidós.

Levinas, E. (1993): *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, Pre-textos.

Lipovetsky, G. (1994): *El crepúsculo del deber. la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.

Magris, C. (2001): *Utopía y desencanto. Historias, esperanzase ilusiones de la modernidad*. Barcelona, Anagrama.

Mate, R. (1990): *Mística y política*. Estella, Verbo Divino.

Valcárcel, Amelia (1991): "Sobre la herencia de la igualdad", en Thiebaut, C. (ed.): *La herencia ética de la Ilustración*. Barcelona, Crítica.

Weil, S. (1996): *Echar raíces*. Madrid, Trotta.

Weil, S. (2000): *Escritos de Londres y últimas cartas*. Madrid, Trotta.

Imanol Zubero

Conciencia crítica

No es fácil determinar de qué tipo de conciencia hablamos y desde dónde pensamos el término conciencia por las múltiples acepciones que tiene este término (Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, 1994:530) en nuestra cotidianeidad. Es un concepto de una gran ambigüedad. Queremos descargar el término de connotaciones morales y religiosas y situarlo más en el ámbito de las aportaciones de las nuevas ciencias cognitivas y más ligado a lo que hace que el ser humano sea tal, el CONOCIMIENTO del conocimiento de sí mismo y de la realidad en la que vive y se vive. Sabemos que esta opción es arriesgada y discutible pero nos parece mucho más la de entrar en esas otras disquisiciones.

La mente y la consciencia son procesos que se hacen en el "lenguajear" humano (Maturana 2002:188). La identificación del vivir-se, conocer-se, producir-se y aprender-se es la aportación central de las nuevas ciencias cognitivas y de las neurociencias a la nueva concepción del ser humano y su complejidad (Maturana y Varela, 1998; Capra, 2003; Llinás, 2003; Morin, 2003). Esta concepción tiene una fuerte repercusión en la concepción de la educación que se desprende de la nueva racionalidad de los nuevos paradigmas emergentes en los que queremos situar este término: el de la complejidad, la incertidumbre, la incompletud, la transdisciplinariedad, la unidad del conocimiento, la autocreación y la autoorganización...

Si tenemos en cuenta que "crítica" (crisis) es todo lo relacionado con el discernimiento, para poder discernir desde la propia conciencia se requieren conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias... y un sistema de valores. Así la conciencia crítica apunta más a un conocimiento del propio conocimiento crítico como conocimiento compar-

tido y producido en el proceso de vivir, conocer, producir y aprender. Por tanto entendemos la conciencia crítica como una actividad siempre abierta e inacabada, íntimamente ligada a la actividad de vivir.

"Conciencia crítica parece una expresión tautológica, pues el adjetivo no añade gran cosa al sustantivo, dado que la conciencia es siempre la realidad que critica en el sentido más etimológico del término: la realidad que criba, que discierne, que selecciona, que analiza, que sintetiza, que configura y hasta que desfigura" (Díaz, 2006).

"*Vivir es conocer*" en palabras de Maturana y Varela. Capra utiliza el término "consciencia para describir un nivel de mente o cognición caracterizado por el conocimiento de sí mismo". Del proceso cognitivo, común a todos los organismos vivos, emerge la conciencia humana, con su pensamiento abstracto y sus conceptos simbólicos. No sólo somos concientes de nuestro entorno, sino de nosotros mismos y de nuestro interior, no sólo sabemos sino que sabemos que sabemos. En este ser conscientes de que somos conscientes juega un papel central el lenguaje. "Ser humano es existir en el lenguaje... Este mundo humano incluye en su centro nuestro mundo interior de pensamiento abstracto, concepto, símbolos, representaciones mentales y autoconsciencia. Ser humano es estar dotado de consciencia reflexiva: «Al saber que sabemos, nos damos a luz a nosotros mismos»".

La emergencia de la conciencia humana tiene una ineludible dimensión social, somos con los otros en el lenguaje, "según Maturana, sólo podemos comprender la consciencia humana a través del lenguaje y de todo el contexto social en el que éste está inmerso. Como su raíz latina (con-scire: saber juntos) parece indicar, la consciencia es esencialmente un fenómeno social" (Capra, 1998:299-300).

No queremos avanzar sin hacer referencia a la concepción de Freire (1969) de conciencia en sus diversas caracterizaciones: conciencia intransitiva, conciencia ingenua y conciencia crítica, como los pasos que da el ser humano en su proceso educativo concienciador-liberador. También hacemos referencia a la ciencia social crítica, que recoge las aportaciones de Habermas, como una importante aportación a la construcción de la conciencia crítica (Carr y Kemmis, 1988).

Conciencia crítica en la sociedad

El problema es que se nos ha hecho creer, en la vieja visión del mundo, que existen los objetos separados, incluyendo un sí mismo independiente, para creer después que pertenecen a una realidad objetiva, dotada de existencia autárquica. La ciencia hoy nos dice que necesitamos pensar sistémicamente, desplazando nuestra atención conceptual de los objetos a las relaciones. Sólo entonces podremos comprender que identidad, individualidad y autonomía no significan separatividad e independencia. Como Lynn Margulis nos recuerda: "Independencia es un término político, no científico... Para recuperar nuestra plena humanidad, debemos reconquistar nuestra experiencia de conectividad con la trama entera de la vida" (Citado por Capra, 1998:305). Es esta conectividad con la trama de la vida donde se muestra que somos relaciones y procesos. Es aquí donde se encuadra la necesidad de construirnos como sujetos que, desde sí mismos y con los otros, sólo podemos serlo en el seno del sujeto colectivo humano y en los sujetos colectivos que lo componen.

Hoy, en la POSTMODERNIDAD, la realidad coincide con el capitalismo, (López Petit, 2006) la sociedad del capitalismo total (Michea, 2002) aniquila la conciencia del ser humano en el proceso de construirse como sujeto y lo sujeta a la producción y al consumo de su propia vida que es el consumo de su propia conciencia. Desde esta perspectiva el adjetivo de "crítica" requiere la recuperación en unos casos, y el descubrimiento de la propia conciencia en otros, para saberse pensado por los que nos sujetan y querer vivir creados por nosotros mismos como sujetos (López Petit, 2006). Podemos afirmar que los seres humanos lo somos porque tenemos conciencia de ser, pero la visión del mundo dominante, que se nos ha propuesto, que hemos asimilado y que hemos hecho carne de nuestra carne, es la visión del paradigma hegemónico que ha anulado la conciencia-conocimiento que se piensa y piensa la realidad desde sí mismo donde el sujeto en proceso se produce como tal.

Hoy atenazan nuestra conciencia el miedo y la esperanza de nuestro ser precario. Desde la conciencia manipulada y expropiada es imposible construir una conciencia crítica y desde ella proponer otros mundos posibles porque no lo son. Tomar conciencia de la "edad sombría" en que occidente ha envuelto al ser humano nos lleva a una "no esperanza" en esta sociedad y un profundo desamor lúcidos y desde ellos a cierto "encanallamiento" personal ante la injusticia, la barbarie y la deshumanización. Quizás sea este el punto de inflexión y de partida para renacer a una nueva y necesaria conciencia lúcida que se construya más

allá de la negación y la negatividad. Es en el discurrir cotidiano y de la vida concreta donde podemos reformular, cambiar la mirada, abrir interrogantes, acercarse a los límites, tocar el misterio, nacer a la compasión, querer vivir, construirnos como sujetos en proceso, encontrar y producir lo colectivo, posibilitar el encuentro...

En esta sociedad la libertad se define mediante la lógica del consumismo y la defensa de los intereses individuales y privados. Se percibe un creciente desinterés por parte de la mayoría en valores que se escapan al mercado como la empatía, la compasión, el amor y la SOLIDARIDAD que unen lo público y lo privado y dan consistencia al significado de CIUDADANÍA, democracia y vida pública. Esta lógica lleva a "una indiferencia creciente hacia esos aspectos de la educación que fomentan una conciencia crítica, engendran un respeto por los bienes públicos, y afirman la necesidad de fortalecer la vida pública democrática y revigorizar los imperativos de la ciudadanía social" (Giroux, 2005:120).

Rasgos de la conciencia crítica

Morin (2003:107-108) recoge en un capítulo de su obra los complejos rasgos de la consciencia humana.

- Autorreflexiva.
- Creativa.
- Comprometida en el juego cada vez más complejo de la verdad y el error.
- Subjetiva y siempre objetivante, interior a sí y distante de sí... Controla el pensamiento y la inteligencia, pero necesita ser controlada por ellas para llegar a una consciencia lúcida.
- Consciente de la unidad y la diversidad humana.
- Está sujeta a todos los posibles errores y aciertos del conocimiento humano... Es una llama vacilante, más allá de las formidables y múltiples actividades inconscientes del organismo, del cerebro, de la sociedad, de la historia.
- Consciente de la implicación en el todo para construir una ciudadanía planetaria.

Educación de la conciencia crítica y Educación para el Desarrollo humano: contra la ignorancia de la ignorancia

Para poder entender lo que se quiere hacer en el campo de la producción de la conciencia acrítica y manipulada con una mínima claridad es preciso ponerse en el punto de vista de quien controla la educación. Y nos dicen que es necesario hacer gobernable esta sociedad eliminando en la ciudadanía toda capacidad de respuesta que pueda amenazar a las políticas de los dueños de la economía en las decisiones que toman sobre el destino de la nueva sociedad.

Para ello se proponen seleccionar a las élites que la sociedad necesita para mantener la productividad y competitividad de nuestros países en el ámbito del primer mundo y a éste en el dominio de la humanidad. "Con las dos décimas partes de la población activa se podría mantener la actividad de la economía mundial. Por ello se preguntan ¿cómo mantener la gobernabilidad del ochenta por ciento de la *humanidad sobrante*, cuya inutilidad habría sido programada por la lógica liberal?" (Michea, 2002:11). Desde esta perspectiva las élites mundiales ponen unas condiciones a la escuela del siglo XXI y proponen reformas educativas a su servicio.

Este sistema, en primer lugar, para mantenerse, "deberá conservar un sector de excelencia, destinado a formar a las élites científicas, técnicas y de gestión al más alto nivel. Es el trabajador autoprogramable, son los indispensables, de los que el sistema no puede prescindir" (Castells, 1998:375).

En un segundo lugar están los especializados. En cuanto a las competencias técnicas medias se irá imponiendo poco a poco la "enseñanza multimedia a distancia". Estas competencias técnicas están formadas por un saber desechable que caduca cada pocos años. De ahí la necesidad del reciclaje permanente de estos conocimientos. Pero alejados de la interacción educativa aprovechando la revolución informática para favorecer la reposición de "los saberes desechables, tan desechables como los humanos que los detentan provisionalmente" mientras son operativos.

En tercer lugar está la "humanidad sobrante", en torno al setenta y cinco por ciento de la humanidad, los que el sistema destina a estar empleados de forma precaria y flexible en los distintos trabajos basura o desempleados, entre ellos se encuentran los residuos humanos (Bauman, 2006). Donde se van a preparar los "trabajadores genéricos reemplazables", el "precariado" -nuevo concepto que comienza a sustituir el concepto clásico de "proletariado" y que, siendo más amplio recoge a todos los que se encuentran en una clara situación de vulnerabilidad y EXCLUSIÓN SOCIAL-, los prescindibles y toda la exclusión social. Para éstos hay que crear un sistema educativo que les entretenga y les forme en la ignorancia, entendida como "el declive cons-

tante de la inteligencia crítica, esto es, la aptitud del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo se convierte en una necesidad moral" (Michea, 2002:15), para que puedan adaptarse a los productos basura de los media y poder aparentar que viven felices. "Obviamente, es en esta escuela para la mayoría donde deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles" según Michea (2002). Para eso es fundamental anular la posibilidad de una conciencia-conocimiento crítico convirtiendo a los seres humanos en objetos sometidos.

La conciencia, el conocimiento del conocimiento, saber que sabemos, son las características que nos hacen humanos. Conocer el proceso de conocimiento para apropiarnos cada uno de ese proceso en todas y cada una de las secuencias que lo componen es clave para poder afirmar que es posible desarrollar una conciencia crítica que nos lleve a la construcción del sujeto en proceso que podemos ser dentro de los sujetos colectivos que conforman el colectivo humano en un proceso de creciente humanización.

La escuela, el sistema educativo público, que se propone desarrollar plenamente la personalidad de todo el alumnado (art. 27 de la Constitución) hasta alcanzar la condición de sujetos conscientes de sus propias vidas, ha de permitirles conocer en qué consiste esa condición de sujetos que tienen que desarrollar y ha de facilitarles que la desarrollen personalmente, sin ser suplantados por nadie en esa actividad.

Educar la conciencia crítica es desarrollar la consciencia de que poseemos el conocimiento humano en todas sus secuencias y que nadie nos puede expropiar de ninguna de ellas. Por eso el sistema educativo (y toda la EDUCACIÓN NO FORMAL) tiene que ser la estructura social que permita al alumnado el desarrollo pleno de las secuencias del conocimiento: *informarse* sobre lo que necesitan conocer para vivir, *representar* simbólicamente el objeto de la información, *significar* lo que supone para su propia vida el objeto significado simbólicamente, *producir el proyecto* necesario para trasformar y adquirir el conocimiento que llegue a satisfacer su necesidad de vivir, *planificar* los comportamientos precisos para realizar el proyecto, *ejecutar* lo planificado, *modificar la realidad* que así ha sido conocida por el alumno o alumna, *consumir o usar* lo modificado o transformarse a sí mismo y *evaluar* toda la actividad de conocer que ha realizado como sujeto libre y consciente de su propia actividad de conocer/vivir.

El que el alumnado llegue a realizar estas nueve actividades secuenciales en que consiste el proceso de conocer/vivir como sujetos de su propia vida es clave en la formación de la conciencia crítica, tal como lo plantea Fernández de Castro (2006) quien hace una exposición muy rica de lo que implica ser sujeto y el papel que el sistema educativo público debe realizar en esta tarea. El que conoce es sujeto en la medida que da significado desde sí mismo a las informaciones y representaciones simbólicas que recibe del medio en el que vive. Cuando hace suyas acríticamente las significaciones del PODER podemos decir que su condición de sujeto queda en entredicho y que su conciencia es una conciencia alienada, poseída por otros y es convertido en objeto (sujeto sujetado) de quien le significa a él. Así el conocimiento crítico es el conocimiento significado por uno mismo en todas sus secuencias.

Sentir-se y educar-se la conciencia crítica es recorrer el proceso siempre abierto de construcción humana desde la heteronomía en el nacimiento hacia la propia autonomía adulta. Ello implica la crítica a las significaciones dominantes, impuestas... Por eso la crítica se activa frente a lo que viene impuesto y que nos destruye, se activa desde lo sometido, desde la negación de la posibilidad de ser uno mismo.

Un desafío central de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO humano es hacer compatible, algo que ha sido imposible en las viejas concepciones, la producción del sujeto individual en el seno de sujetos colectivos en proceso permanente de construirse como tales. En ellos la conciencia crítica en los procesos de diálogo, de coordinación de comportamientos y de acuerdos entre sujetos no anula sino que potencia su calidad de sujetos.

Ver también: Conocimiento; Cosmovisión; Procedimientos.

Bibliografía

Bauman, Z. (2006): *Confianza y miedo en la ciudad. Vivir con extranjeros.* Barcelona, Arcadia.

Capra, F. (1998): *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos.* Barcelona, Anagrama.

Capra, F. (2003): *Conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo.* Barcelona, Anagrama.

Carr, W. y S. Kemmis. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca.

Castells, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y poder.* T. III, El fin del milenio. Madrid, Alianza.

RAE (1994): *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*. Madrid, RAE.

Diaz, C. (2006): "Conciencia crítica", en www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/conciencia_critica.pdf

Fernández de Castro, I. (2006): *La mercantilización del sistema público.* 4º Documento de trabajo para la reflexión. Madrid, FMRP.

Freire, P. (1967): *Educación como práctica de la libertad*. Madrid, S. XXI.

Giroux, H. (2005): *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical.* Madrid, Popular.

Llinás, R. R. (2003): *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Barcelona, Belacqua.

López Petit, S. (2006): "¿De qué está hecha una vida política?", en *Archipiélago*, Nº 68, pp. 127-129.

López Petit, S. (1994): *Entre el ser y el poder. Una apuesta por el querer vivir.* Madrid, Siglo XXI.

Maturana, H. (2002): *Transformación en la convivencia.* Santiago de Chile, Dolmen.

Michea, J.C. (2002): *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas.* Barcelona, La Acuarela Libros.

Morin, E. (2003): *La humanidad de la humanidad. La identidad humana. El Método.* Madrid, Cátedra.

Varela, F. (1998): *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales.* Barcelona, Gedisa.

Julio Rogero

Conocimiento

La cuestión del conocimiento tiene una larga tradición de aproximaciones y debates en la historia del pensamiento. En este diccionario intentaremos enmarcar y situar esta problemática en varias preguntas que se hacen relevantes para su perspectiva de análisis en relación con la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. ¿Qué conocimiento es necesario para la Educación para el Desarrollo (ED)? ¿Qué enfoque es pertinente para su elaboración y puesta a disposición de una ED alternativa? ¿Cómo encuadrarlo en la ED como una herramienta transformadora?... Cuando oímos algunos términos utilizados en la caracterización de nuestra época como es el de "sociedades del conocimiento" parecería que esta cuestión se habría convertido en un elemento central de la articulación social. Preguntarnos sobre el carácter de este nuevo discurso será crucial para resituar el "conocimiento" para una ED en estas ¿sociedades del conocimiento?

Durante la mayor parte de la historia de la humanidad el debate del conocimiento se libró en su relación con el saber religioso relevante en sociedades de corte autoritario. Entre el saber derivado de la interpretación y autoridad político-religiosa, y el saber acerca del mundo y la sociedad existente en otros actores sociales, se fue abriendo un debate acerca del origen y carácter de esa herramienta humana -el saber, el conocimiento- que permitía ordenar e intervenir sobre la realidad. Esta reflexión sobre el origen de las ideas y conceptos siempre tuvo en el fondo la discusión sobre las fuentes de autoridad social y su importancia en la organización estratificada de las sociedades. Las filosofías que en Oriente y Occidente fueron tomando forma incorporaban inevitablemente una interpretación del conocimiento y de su sentido en su propia génesis. Como instrumento de perfección, como objetivo a conseguir, como reglas para la acción humana, como interpretación del mundo, el conocimiento, incluso su negación, estuvo en el centro de los discursos y debates de las articulaciones filosóficas y religiosas "premodernas".

1. Un conocimiento para la modernidad

Sin embargo, hubo que esperar a los grandes conflictos sociales, políticos e ideológicos que tomaron la forma de guerras de religión en un pequeño espacio del mundo, la Europa tardomedieval, donde sectores emergentes burgueses estaban gestando las nuevas claves de las sociedades del capitalismo mercantil y emprendiendo su dominio y control del planeta. Estos sectores interesados en nuevas formas de dominio y articulación social necesitaban formas alternativas de reinterpretar el sentido y papel del conocimiento. Romper la estructura dominante del conocimiento fue objetivo y resultado de la ruptura con las fuentes de PODER tradicionales dominantes. La "racionalidad" y la "elaboración científica" fueron las herramientas estratégicas.

La MODERNIDAD ilustrada siguiendo el impulso de la llamada "revolución científica" pretendió situar el debate del conocimiento en términos dua-

les entre una racionalidad específica la llamada "racionalidad científica" frente a un conocimiento metafísico, sin "racionalidad", propio del viejo orden. Esta nueva racionalidad era pretendida como universal, fuente de verdad, motor de progreso riqueza y justicia social, propia por tanto de la moderna sociedad y defendida frente a las viejas sociedades atrasadas, las viejas fuentes de poder y sus consiguientes elaboraciones y enmarcamientos del conocimiento. Se abría así el salto entre tres formas de conocimiento social, el conocimiento lógico-científico propio de una elaboración especializada, el conocimiento derivado de lo religioso entendido como no científico y propio de las creencias de cada ciudadano o ciudadana, y el pensamiento sobre el mundo y la sociedad que diseminado en cada sociedad existía en las capas populares. Cuánto de uno u otro existiese en cada sociedad, dependería del peso de las instituciones y poderes de uno u otro signo y definirían con ello el grado de modernidad social progresista existente en cada sociedad y en cada momento histórico.

2. El debate del conocimiento en la modernidad industrial

A su vez en el ámbito del propio conocimiento científico y en la determinación sobre su carácter y status como tal se abrieron tres líneas de interpretación. Estas tres interpretaciones han sido las que han marcado en buena medida el debate sobre el conocimiento en el siglo XIX y buena parte del XX, el positivista y neopositivista, el marxista y derivado de la teoría crítica, y el interpretativo y fenomenológico.

El conocimiento en la tradición positivista

La teorización positivista y neopositivista supone la posibilidad de la existencia de un saber sobre el mundo y la sociedad capaz de dar cuenta de su comportamiento (capacidad explicativa), elaborado de acuerdo con unas claves (metodología científica) y con unas formas de contraste (validación / falsación de las teorías). Ese saber se propugna como universalmente válido y provisionalmente objetivo mientras no sea impugnado o falsado en su contraste con la realidad. El saber describiría y enunciaría leyes existentes en la realidad natural y/o social (positivismo), o bien, (neopositivismo) sería una construcción en un nivel diferente, teoría, de formas y modelos abstractos que simulan y corresponden con (explican) el comportamiento de la realidad situada en otro plano, la empiria. Ese saber así científico sería una elaboración gradual que permitiría conocer, prever y anticipar el comportamiento de la naturaleza y la sociedad y con ello útil a los poderes sociales para su intervención en las mismas. Saber científico y saber aplicado que son patrimonio de unos sectores especializados y por tanto útiles para la articulación del DESARROLLO y progreso en las sociedades modernas.

El conocimiento en la tradición crítica

La teorización que viene de la mano del marxismo y de la "teoría crítica" impugna esta concepción por cuanto entiende y sitúa al conocimiento como una construcción social, como una herramienta gestada histórica y socialmente por -y en el marco de las estrategias de- los diversos conglomerados de intereses y poderes sociales en lucha por imponer su dominio y articulación social. El conocimiento sería así una fuente de poder y dominio o de contrapoder y emancipación a cuya lógica no puede escapar la propia elaboración del saber científico. No cabe así proponer un saber científico como una elaboración neutra y metodológicamente aséptica. No se trata de buscar unas reglas puramente lógico-racionales para una metodología de la cientificidad. Tanto la elaboración, codificación, estructuración y ubicación social, uso y readecuación con los conocimientos socialmente existentes, serán fruto -y se encuadrarán- en el marco de los conflictos derivados de explotación y opresión de unos sectores sociales sobre otros. Los sectores con más dominio y poder, tienen por ello más capacidad de producir el conocimiento y diseminarlo socialmente para asegurar que el universo de la visión del mundo de todos los sectores se encuadre en unos códigos y objetivos que les favorezcan y reproduzcan con ello un orden favorable a su status dominante. Por tanto se hace necesaria una "ciencia, un saber crítico", es decir, la posibilidad de un conocimiento comprometido con los sectores dominados y excluidos. Se elaborará desde tres condiciones: primera, la de conciencia y aceptación de ese compromiso y parcialidad para y con la emancipación de los excluidos, segunda, la de nacimiento en lucha contra las formas de conocimiento dominantes por lo que deberá proceder a su desestructuración y nueva reelaboración alternativa y, tercera, orientación a aumentar el poder y la capacidad de emancipación de los sectores con los que se compromete y a los que se dirige, por ello, deberá nacer en comunicación comunitaria y participativa con esos sectores entre los que debe emerger. Se tiende así a romper la distancia entre unos cuerpos especializados de saber científico y

el saber popular. En esa ruptura debe nacer el conocimiento científico/crítico.

El conocimiento en la tradición comprensiva

La tercera tradición, la interpretativa / fenomenológica, parte del carácter construido, radicalmente cultural y subjetivo de toda elaboración de conocimiento. El sujeto individual y/o colectivo emerge como constructor de saber desde el marco de la sociedad, cultura y momento histórico social en que se desenvuelve. El propio lenguaje en que se estructura y que responde a unas reglas preexistentes, el horizonte de preocupaciones y valores, los sentidos desde los que se elabora y el uso social al que se destina son, todos ellos, filtros que enmarcan al sujeto que pretende conocer y desde los que lanza su forma de aprehender, estructurar y dotar de sentido al objeto del conocimiento. La relación entre el sujeto que construye saber y el objeto -y más especialmente en el caso del saber sobre lo social- se establece en un diálogo en el que se intercambian subjetividades y sentidos. Por tanto el rechazo de toda pretensión de neutralidad y objetividad nacen de la propia estructura del conocer y de su propia codificación. Y precisamente por ese carácter contextual y subjetivo no puede interpretarse como constituido al margen de los sujetos y al margen del caso, situación y agentes, en que fue elaborado. El conocimiento sería así una construcción indefinida sujeto a permanente reelaboración y cuya funcionalidad no puede ser predicada al margen de la situación, del caso del cual se obtuvo y en el marco del proceso socialmente intersubjetivo en que fue creado. Aunque la interpretación de la relación entre el "conocimiento sobre casos" y el "saber con más complejidad, universalidad y capacidad interpretativa y comprensiva" está sujeta a debates y formas de gradación muy diversas, la constitución de un tercer polo de referencia entre la tradición positivista y la tradición crítica es una consistente realidad.

3. Un conocimiento para una Educación para el Desarrollo bajo y para otra globalización

La Globalización neoliberal dominante supone un conjunto de nuevos retos para una ED transformadora y emancipadora para la mayoría de personas, pueblos, culturas, especies y ecosistemas del planeta. Uno de los retos importantes que debe afrontar la ED en nuestra época es la elaboración de una estrategia sobre el conocimiento para esa movilización planetaria transformadora. Un conocimiento capaz de dar cuenta de los procesos, crisis y dinámicas en cambio, un conocimiento capaz de desvelar los actos constitutivos y las estrategias de los poderes globales, un conocimiento capaz de servir a los movimientos alternativos y transformadores y, en definitiva, un conocimiento comprometido con éticas y valores susceptibles de "empoderar" a los sujetos y procesos que la globalización pretende convertir en inviables e inservibles, salvo que se sometan de forma subordinada al orden global dominante. Un conocimiento que deberá irse construyendo en el propio proceso de crítica al orden dominante, al tiempo que en comunicación entre la diversidad de fuentes, contextos, tradiciones e intereses que forman parte no sólo de la alianza contra la globalización dominante, sino de una propuesta sometida a una Utopía de valores y derechos de Ciudadanía y para una Ciudadanía Global con perspectiva de Género, interculturalidad, ambiental y pacifista.

Sin embargo, debemos reconocer críticamente los retos y modalidades de las características que soporta el nuevo conocimiento de la globalización en sus estructuras y en sus estrategias de conformación y uso.

Ese nuevo conocimiento deberá partir de la toma de posición en torno a varios problemas:

a) La problemática entre saber científico / saber popular

La ED debe partir -como una fuente de reconstitución de ese nuevo conocimiento- de una lectura entre el conflicto y la sinergia entre el saber científico y el saber distribuido entre las franjas populares de las diversas sociedades. Y en esa perspectiva ya no se trata de caracterizar sólo las claves de ese nuevo universo de saberes sino de repensar las formas y procesos en que es posible construir socialmente ámbitos en que ese encuentro más o menos conflictivo entre dos mundos sociales y culturales tan diferentes pueda tener lugar. Por ejemplo, plantea como condiciones básicas previas: la cuestión del Empoderamiento del llamado "saber popular", la cuestión de los contextos de la mediación y comunicación necesaria para que sea posible, la cuestión de la comprensión de las diferentes perspectivas en que se erige como saber, etc.

b) La problemática de la transdisciplinariedad del saber

La organización compartimentada del saber en disciplinas cada vez más especializadas ha sido

consecuencia de una determinada concepción del conocimiento y de las prácticas sociales e institucionales en que se enmarca esa producción del saber. La construcción de ese saber obvia como irrelevantes lo que se sitúa en los márgenes de lo definido como objeto de la investigación ejerciendo un acto de violencia en la propia aprehensión de la realidad y distorsionando con ello potenciales miradas y alianzas con otros universos de saber que observan la misma realidad desde otras disciplinas. Disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, deben ser abordadas así no sólo como problemas de organización del conocimiento sino de construcción de espacios y dinámicas de relación entre los sujetos e instancias que soportan su producción y gestión en clave de conocimientos útiles para problemáticas de relevancia social.

c) La problemática entre saberes originados en tradiciones culturales diversas

La diversidad de las culturas ha construido marcos diferentes en la construcción del conocimiento. Esos marcos que actúan como saber/poder modeladores en la construcción de los individuos y las comunidades deben ser reconstruidos a partir de una codificación y recontextualización desde perspectivas, intereses y sectores opuestos al patriarcado, las lecturas antropocéntricas, clasistas y elitistas, eurocéntricas y desarrollistas... Esta perspectiva necesita y refuerza unas dinámicas de Educación para el Desarrollo insertas en las articulaciones sociales de los sectores excluidos y dominados. Requiere nuevas formas de alfabetización, de acceso a la cultura global, que al tiempo produzcan la emergencia y traducción de los propios saberes en formas superiores de impregnación cultural, empoderamiento y revalorización de las identidades propias.

d) La problemática del saber bajo las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación

Hemos sostenido anteriormente el carácter histórico y sociocultural en la elaboración de los saberes y la necesidad de la atención a las articulaciones sociales de intereses y de poder en que surge y adquiere codificación social. Es por ello que no podemos perder de vista cómo las NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (NTIC), en el contexto global, están produciendo, distribuyendo y dando sentido social al conocimiento gestado y comunicado. La mediación estructural que sostiene dichos procesos se escapa a las necesidades y dinámicas que las comunidades y sus diversos sectores podrían utilizar para enmarcar la vida cotidiana con sentido crítico y emancipador en la realidad que viven. Sin embargo, las NTIC actúan distribuyendo sentidos, prioridades, valores y visiones que se convierten y vehiculan como codificaciones de la opinión y visión colectivas cuando son fundamentalmente producto de las vidas de las clases y franjas con más poder estructural. La reapropiación de esas tecnologías para su puesta al servicio de la comunicación y el proyecto social humano requiere valorar su importancia como herramienta y reconocer el poder de sus producciones para la TRANSFORMACIÓN SOCIAL crítica.

e) La problemática de la construcción de saberes comunitarios

La modernidad desestructuró las comunidades sociales bajo un modelo de ciudadanía individual y enfrentada al estado moderno. Colocó al poder y al conocimiento como las referencias claves para la orientación de sociedades y desarrollos favorables a ese ciudadano/a individualizado. Se le prometió control legaliforme, derechos y democracia, para orientar el sentido social de ese poder asistido por una herramienta central que sería el "conocimiento de alto nivel, el científico" para poder definir las orientaciones correctas, necesarias y posibles para el conjunto de la sociedad que representaba, defendía y orientaba ese poder estatal. Los diversos nichos sociales debieron aprender a organizarse y resistir para poder presionar desde los intereses y perspectivas propias sobre esa inmensa maquinaria del poder. Partidos, Sindicatos, organizaciones sociales de diverso tipo parecían capaces de sustituir la comunidad y de poder dar respuesta a los conflictos y luchas de los diversos intereses y poderes de las sociedades. La referencia dominante parecía ser la política pública ventilada en el ámbito del estado y paralelamente el conocimiento crítico capaz de alinearse con los sectores en lucha. Poder y Saber dominante frente a Poder y Saber crítico gestado en y desde las articulaciones sociales en resistencia. La globalización, con la concepción industrial y mercantil de los productos culturales, ha trastocado las condiciones clásicas del papel y gestación del conocimiento. El rescate de una posibilidad de un saber social emancipador implica no sólo una perspectiva crítica sobre sus contenidos sino sobre las formas en que es posible ser rescatado, reapropiado y recreado por las comunidades y nichos sociales.

Ver también: Conciencia Crítica; Cosmovisión; Procedimientos.

Bibliografía

Reyes, R. (dir.) (1988): *Terminología científico-social. Aproximación crítica*. Barcelona, Anthropos. (Versión digital ampliada en Reyes, R. (dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales.* En www.ucm.es/info/eurotheo/ diccionario

Lamo de Espinosa, E. et al. (1994): *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid, Alianza Editorial.

AA.VV. (2001): "Globalización y educación", *Revista de Educación*, Nº extraordinario, Madrid, INCE/MECD.

Jeremías, J.M. y X. Rodríguez Rodríguez. (coord.) (2006): *Contribucións á dimensión europea na formación do profesorado mediante redes de colaboración = Network contributions to the european dimension in teacher education.* Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

Bolívar, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades.* Madrid, La Muralla.

Ministerio de Ciencia y Tecnología (ed.) (2003): *La Sociedad de la Información en el Siglo XXI: un requisito para el desarrollo*. Madrid, Ministerio de Ciencia y Tecnología, en www.navactiva.com/web/es/descargas/cein/2005/socinformacionXXI.pdf

Ministerio de Industria, Turismo y Comercio (2005): *La Sociedad de la Información en el siglo XXI. Un requisito para el desarrollo*. Volumen 2. Reflexiones y conocimiento compartido. En www.desarrollosi.org

Juanjo Celorio

Cooperación para el desarrollo

Es la acción y el efecto de cooperar. Cooperar es obrar con otro u otros para el mismo fin (Real Academia Española; 2001:649). Es trabajar hombro con hombro, en igualdad de condiciones, para mejorar una situación dada.

La cooperación para el desarrollo aglutina el conjunto de políticas, actividades, proyectos y programas elaborados para colaborar con personas, pueblos, regiones o países que precisan de apoyos para mejorar sus condiciones de vida, para desarrollar plenamente sus potencialidades hasta alcanzar una vida digna y autónoma. Aunque no exenta de contradicciones, la cooperación para el desarrollo es la línea de actuación más generosa y la cara más humana de las relaciones internacionales.

Dentro de la Ayuda Oficial al Desarrollo se distinguen la Cooperación Financiera, la Cooperación Técnica, la Ayuda Alimentaria y la ACCIÓN HUMANITARIA (Dubois, 2002). Es una actividad muy compleja ya que abarca distintas áreas de trabajo técnico, financiero, cultural, político, etc. En cada una de estas áreas, gobiernos, instituciones y asociaciones, ONGD o movimientos sociales de los países del Norte incardinan sus esfuerzos con sus homólogas del Sur para contribuir a impulsar el DESARROLLO en comunidades, regiones o países empobrecidos y concienciar a las poblaciones tanto del Norte como del Sur sobre la necesidad de colaborar para conseguir un mundo más justo.

La cooperación para el desarrollo es también el espacio de la SOLIDARIDAD internacional que da origen a la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (ED) en sentido amplio: SENSIBILIZACIÓN, FORMACIÓN, investigación, denuncia... cuya función es dar a conocer en el Norte la situación de los países del Sur, sus necesidades y sus posibilidades de cambio. Como hemos visto la AOD no cataloga a la ED como área oficial de la cooperación.

La cooperación es nave nodriza de la Educación para el Desarrollo. Es fuente de información de la ED y, a la vez, su campo de acción en aspectos específicos relacionados con formación, concienciación y reflexión crítica sobre la realidad internacional (Honorez, 2003; Stangherlin, 2005).

Evolución del Término

La cooperación internacional al desarrollo ha tenido una evolución, unos cambios de contenidos y de estrategias, según el contexto y las ideas sobre el desarrollo, dominantes en cada momento histórico (Dubois, 2002).

La cooperación nace ligada al proceso de descolonización, a la guerra fría y a la confianza en el desarrollo concebido como crecimiento económico, resultado de una buena gestión de los recursos tecnológicos y financieros. Los países más desarrollados pusieron en marcha políticas de cooperación para mantener el vínculo privilegiado con sus antiguas colonias o para atraer a los países al área de influencia capitalista o comunista respectivamente.

La ayuda oficial, en general, tuvo como resultado una mayor dependencia de los países empobrecidos respecto de sus donantes o benefactores. La cooperación, en particular la ayuda oficial al desarrollo (AOD), dio como resultado una forma de

neo-colonialismo, debido principalmente a la concesionalidad que predomina en la cooperación bilateral (Dubois, 2002). Los Gobiernos del Sur no vieron, o prefirieron no ver, que lo que podían mejorar en poco tiempo, gracias a la tecnología o a los apoyos financieros, ocasionaba desigualdades sociales, provocaba migraciones a las ciudades, agudizaba enfrentamientos políticos, propiciaba la corrupción, la avidez por la riqueza o las guerras.

Las asociaciones, movimientos religiosos, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales, fueron más generosos, comprometidos y valientes ya que denunciaron esta situación en innumerables ocasiones. Sin embargo, esas mismas organizaciones tardaron décadas en comprender que muchas de sus acciones generosas eran ingerencia o imposición de modelos socio económicos o religiosos sobre la población "beneficiaria", reproduciendo procesos de aculturación iniciados en el período colonial.

El dominio colonial está en la cabeza de las personas del Norte que se consideran poseedoras de la verdad, que creen que el desarrollo y el bienestar son consecuencia de la inteligencia y del trabajo. "Esta concepción de la cooperación para el desarrollo, dominada por los países donantes, no se caracterizó por la igualdad y la colaboración mutua..." (Dubois, 2002). En ocasiones, y de manera errónea, la cooperación se interpretó como una entrega generosa de conocimientos e instrumentos técnicos a países cuyas sociedades "primitivas" constituían en sí mismas un obstáculo para la modernización; instalando los estereotipos en la médula de la cooperación.

Por eso, incluso las personas de mejor buena voluntad, se propusieron cambiar el Sur; reinventarlo a imagen y semejanza del Norte. Había que industrializarse, producir para el mercado internacional, generar divisas como estrategias que mejorarían la dignidad general. Si no se tenía influencia en los núcleos de PODER, al menos se podía mejorar la situación de una comunidad, y esto también llevaría a mejorar la situación del conjunto de una región o de un país. Este pensamiento, producto del activismo generó un discurso tan bien intencionado como poco riguroso.

Ni los macroproyectos con obras faraónicas, ni los microproyectos fueron capaces de hacer despegar a las economías del Sur para que generaran desarrollo social.

La década de los 70 que se auguró como la del desarrollo terminó siendo definida como la del fracaso del desarrollo. "De este modo, con la aparición de nuevos modelos de desarrollo no limitados al crecimiento económico, desde los años 70 han emergido nuevas propuestas que critican la transferencia de tecnología como una práctica jerárquica Norte-Sur..." (Gutiérrez, 2002). A pesar de esos cambios, en las décadas de los 80 y los 90 la idea de cooperación siguió siendo básicamente la misma.

El Norte, a pesar de sus contradicciones, encarna el desarrollo y el bienestar, por lo tanto hay que intentar cambiar el Sur que es lo que verdaderamente no funciona o funciona mal. Las áreas de sensibilización, investigación, documentación, formación... -esa ED que no figura en el catálogo de acciones prioritarias de la AOD- hacían y hacen reflexiones críticas sobre este modelo de cooperación que se empecina en querer cambiar sólo el Sur.

Pese a que todos los análisis teóricos de las relaciones internacionales indican que lo que se debe cambiar es el Norte -que, en su calidad de imperio globalizador, impone unas políticas que sólo consiguen hundir al Sur en el fracaso- la cooperación prefiere aferrarse al espejismo de intentar cambiar el Sur.

Recién a finales de la década de los 80 en la que se insiste en la interdependencia de las relaciones internacionales y del propio binomio desarrollo-subdesarrollo, es cuando comienza un trabajo más serio de concienciación y formación en el Norte.

Contradictoriamente a los progresos y esfuerzos de cambio de la propia cooperación, las relaciones internacionales, "...especialmente a partir de la aceleración de la GLOBALIZACIÓN neoliberal, muestran la agudización de las desigualdades, la aparición de nuevos procesos de empobrecimiento..." (Dubois, 2002). El crecimiento de la pobreza en el Sur y la escandalosa concentración de la riqueza en el Norte, que son consecuencia de políticas imperialistas neo conservadoras y no de la cooperación, produce un desaliento tanto institucional como ciudadano que se caracteriza como "la fatiga" de la Cooperación. "La caída de los regímenes socialistas no abrió un escenario en el que los problemas estructurales de la pobreza, la desigualdad o los conflictos encontraran un marco mejor para su solución." (Hegoa, 2006). Después de más de cuarenta años de ayuda al desarrollo no se ha logrado disminuir las desigualdades entre países ricos y empobrecidos. "El fracaso de la cooperación, que prácticamente nadie discute, produ-

ce una crisis de identidad del propio sistema de cooperación." (Hegoa, 2006).

A fines del siglo XX y comienzos del XXI es cuando se produce el salto a una mayor PARTICIPACIÓN e intercambio equitativo Sur- Norte que incentiva nuevas formas de cooperación. Este intento renovador es consecuencia del rechazo que la globalización financiera produce en los movimientos sociales de todo el mundo. En muchos sectores de la cooperación se apuesta por un modelo más horizontal, más participativo menos tecnocrático y menos economicista donde "la progresiva aceptación del enfoque del DESARROLLO HUMANO ha abierto un nuevo debate sobre los objetivos de la cooperación para el desarrollo" (Dubois, 2002).

Además, las comunicaciones, el turismo, las migraciones, generan mestizaje socio-cultural tanto en el Norte como en el Sur, que acaba de hecho con las distancias físicas que separaban a las personas de distintas culturas, sociedades y regiones. En todas las ciudades del planeta hay personas procedentes de distintas partes del mundo. El Norte y el Sur conviven de hecho -no de derecho- en los cuatro puntos cardinales. La cooperación deberá pensar globalmente para actuar localmente tanto en el Norte como en el Sur.

Asistimos a una revisión profunda de la cooperación tanto entre las instituciones gubernamentales, como en el de las asociaciones, ONGD, movimientos sociales y otros agentes o sectores implicados en la cooperación para el desarrollo. Cooperar es también cambiar el Norte para que los esfuerzos por cambiar el Sur se hagan realidad.

Es necesario reestructurar la cooperación para que quede claro que *otra cooperación es necesaria para que otro mundo más justo y solidario sea posible*.

La cooperación debate

Dubois enumera los muchos factores que hoy en día ponen en entredicho la existencia misma de la cooperación para el desarrollo. Entre otros: el fin de la guerra fría, el abandono de responsabilidades de las ex-metrópolis colonialistas, la fatiga de la cooperación como consecuencia de la falta de éxito de la transferencia de fondos, de los créditos blandos, de las transferencias tecnológicas y de los proyectos de cooperación, el proceso de globalización y la quiebra de las certezas y valores que acompañaban al concepto de desarrollo.

Como consecuencia ¿habrá que dejar de cooperar? Tal vez, sería conveniente recordar que la crisis de la cooperación no se debe sólo a sus desaciertos organizativos o estratégicos como "...un reparto de los fondos financieros en una pléyade de proyectos para los que, aún cuando actúen en un mismo territorio, el sistema no ha previsto ninguna coordinación o complementariedad... los mecanismos tal como se encuentran diseñados alimentan una dinámica de la dispersión" (Hegoa, 2006) sino al sistema económico social que genera la concentración de capitales en pocas manos. Los Estados donantes dedican el 99 por ciento de su PIB a esa política mientras que dedican sólo una media de 0,3% a las políticas de cooperación. Ese 0,3% se distribuye entre más de 100 países empobrecidos. Lo sorprendente hubiera sido que la cooperación tuviese éxito.

Pese al fracaso global, ha habido éxitos parciales que han extendido la solidaridad entre personas y asociaciones de base de todo el mundo. Entonces, lo más alternativo y sensato es crear las condiciones para cooperar más y mejor, de manera más equitativa, sin imposiciones, escuchando atentamente las propuestas de las comunidades desfavorecidas, empoderando a las mujeres, perfilando un desarrollo basado en los DERECHOS HUMANOS más que en el crecimiento económico.

Hay que revisar el concepto de desarrollo hacer una dura crítica del modelo de vida basado en la expoliación ambiental, en el consumo desmedido, en el derroche energético, para proponer alternativas de desarrollo más humano, más participativo... y por lo tanto hay que reestructurar la cooperación, sus instituciones y las maneras de gestionar la EQUIDAD en el partenariado, como también la formulación y EVALUACIÓN de los proyectos, etc.

El mundo de la cooperación para el desarrollo tiene pendiente una reflexión sobre su pensamiento, su IMAGINARIO sobre el desarrollo y el subdesarrollo, sus objetivos, sus formas de actuación. También, y no menos importante es la revisión profunda sobre sus formas de gestión y organización internas tanto de las instituciones públicas como de las organizaciones no gubernamentales que predican la equidad, la participación, el EMPODERAMIENTO de las mujeres, desde asociaciones cuyas estructuras son burocráticas y/o muy jerarquizadas. "La explicación va más allá de la desconfianza que produce una modalidad nueva y no controlable, y se encuentra en la existencia de una IDEOLOGÍA de la cooperación que sigue siendo paternalista, vertical y elitista" (Hegoa 2006).

Lamentablemente, ni siquiera el sector de la solidaridad ha podido resistir al embate del

modelo eficientista, a la “Q” de calidad del modelo *neocon* en el que todo se mide por beneficios que, en este caso, van desde el prestigio académico hasta los ingresos presupuestarios por proyectos.

Tanto en el Norte como en el Sur la creación de discursos y prácticas alternativas al modelo neo-liberal, la participación en redes locales e internacionales, las acciones de sensibilización, investigación, denuncia, formación, concienciación de personas y agencias implicadas en la cooperación, son campos de la cooperación que deberían adquirir un papel protagonista.

La reflexión, la formación de redes, las movilizaciones, la lucha contra la uniformidad cultural y contra el pensamiento único vincula a muchos agentes de la cooperación con los movimientos sociales que proponen una globalización alternativa.

Oponerse al dominio financiero y apostar por los derechos humanos, el medioambiente, la diversidad cultural, la equidad de GÉNERO, implica un ejercicio de desaprendizaje de viejas prácticas jerárquicas o autoritarias en beneficio de la participación interna y entre las contrapartes Norte-Sur.

La pedagogía de la cooperación es una asignatura pendiente que debería aplicarse en todos los ámbitos y a todos los agentes vinculados a la cooperación para el desarrollo.

Por una parte se trata de reinterpretar las relaciones internacionales y el desarrollo desde el punto de vista del desarrollo humano y, por otro se trata de concienciar sobre el cambio imprescindible del modelo dominante de desarrollo que, a todas luces, resulta insostenible en sus implicaciones políticas, socio-culturales y ambientales a nivel planetario.

Además, es el momento oportuno para desarticular los prejuicios y estereotipos de superioridad e inferioridad Norte-Sur aun vigentes dentro de la cooperación. Sería interesante que se reflexionara sobre la ÉTICA que corresponde a la filosofía de la nueva cooperación, para evitar paternalismos, victimismos o una ética pragmática y voluble que permite a las ONGD asociarse a firmas comerciales para hacer MARKETING con causa, o recibir FINANCIACIÓN sin mirar su origen... Si hay que dar cuenta de las acciones de cooperación a los donantes, no es posible que no existan responsabilidades para con los beneficiarios, que las evaluaciones no sean conjuntas y un largo etcétera de medidas concretas que nos lleven a una cooperación más equitativa, más igualitaria donde el Norte aprenda del Sur y viceversa. (Hegoa, 2006).

En definitiva, la cooperación debe abandonar la idea del “buen salvaje” y de “todo para el Sur pero sin el Sur”. Sería conveniente profundizar en la democracia participativa, en las instituciones, en las organizaciones de solidaridad y en las distintas modalidades de partenariado Norte-Sur. (Antipodes, Nº 162, 2003 y Nº 169, 2005).

La cooperación tiene la oportunidad de crear nuevas estrategias de funcionamiento y colaboración para que sea posible su generoso ideal de “aprender juntos para poder convivir mejor y convivir mejor para poder aprender juntos”.

La Cooperación y La Educación para el Desarrollo

La Educación para el Desarrollo es una parte de la cooperación. Según los criterios de la Comisión Europea, ésta tuvo la función de explicar, divulgar y justificar las estrategias y acciones de cooperación para lograr apoyo económico y social en los países desarrollados (Birchall, 2003).

El eje que caracteriza a la cooperación sigue siendo su trabajo sobre el terreno y todas sus ramificaciones o estrategias están dirigidas a obtener fondos, recursos técnicos o apoyo social en el Norte para transformar la realidad empobrecida del Sur.

Debido a la globalización, a los vínculos más estrechos, a la similitud de desafíos y necesidades del Norte y del Sur, el área de Educación para el Desarrollo también propone y ejecuta acciones de cooperación sobre el terreno en los campos específicos de la sensibilización, la participación, la concienciación, la denuncia y la educación. (Miguel, 2003; Honorez, 2003).

Además, la Educación para el Desarrollo ha promovido la cooperación y el COMPROMISO solidario a través de campañas, programas de formación, creación de materiales pedagógicos para la concienciación de distintos sectores sociales, entre otros a cooperantes y personal técnico de instituciones públicas dedicadas al desarrollo.

Desde el punto de vista estrictamente formativo, sería conveniente que la cooperación sistematizara las experiencias habidas sobre el terreno para que el sector de Educación para el Desarrollo hiciera una adaptación pedagógica adecuada para primaria, secundaria, universidad y formación de agentes directamente vinculados a la cooperación.

Hasta ahora, esas experiencias suelen presentarse como propaganda de acciones de ayuda y no

como instrumentos pedagógicos específicamente elaborados para formar personas solidarias capaces de comprender en qué consiste la cooperación, qué idea de sociedad y de mundo promueve.

El VOLUNTARIADO, los y las profesionales de la cooperación han creído contribuir a la educación con testimonios e información detallada sobre un país, cultura o coyuntura internacional. Siguen creyendo que informar es lo mismo que educar. No tienen en cuenta ni las edades, ni los contextos en los que lanzan sus mensajes. Estas acciones suelen tener un efecto negativo. Es imprescindible que experiencias y conocimientos sean reelaborados pedagógicamente y que sean gestionadas por educadoras y educadores. La reflexión y reelaboración pedagógica permitiría desarticular por un lado los estereotipos y tópicos vigentes sobre el Sur y, por otro, evitar las presentaciones paternalistas, superficiales, folklóricas de los pueblos del Sur o simplemente, poco adecuadas al público receptor.

Se ha progresado mucho en el terreno de la investigación, de la creación de discurso alternativo y de la formación universitaria. En este ámbito hay cada vez más maestrías dedicadas a la cooperación, al medio ambiente, a las cuestiones interculturales o de género... Nos felicitamos por ello. Aún así, entendemos que el medio académico corre el riesgo de seguir la inercia de la meritocracia, es decir, ofrecer, adquirir títulos y producir *expertos* de laboratorio que predican una teoría que pocas veces ponen en práctica en su desempeño profesional posterior. En esas formaciones se suelen tratar temas generales de economía, política internacional o análisis coyunturales de la situación de países o regiones concretas. Esto es imprescindible pero no suficiente.

Es necesario incluir una formación destinada a desarticular estereotipos, en la que la práctica de enseñanza-aprendizaje sea en sí misma cooperativa, en la que se aprenda a compartir, a respetar y a participar. Existen muchos métodos y materiales innovadores de buena calidad para capacitar tanto al profesorado como al alumnado en las formas de compartir y crear CONOCIMIENTO. Fomentar el trabajo en grupos, la creación de redes de estudio, los espacios de evaluación conjunta, resolución de problemas reales en torno a una política o a un proyecto de cooperación, debates en grupos organizados en torno a documentación contradictoria sobre un mismo tema, etc.

La misma carencia que aqueja al mundo académico se detecta en la formación de cooperantes, de miembros de ONGD y de personal técnico involucrado en la cooperación multilateral, bilateral o descentralizada. En todos estos ámbitos hay que desaprender el valor de la jerarquía para aprender la participación y sobre todo, aprender a promover esa participación o democracia de base. Puede sonar caprichoso insistir en que es conveniente acercar las prácticas a la teoría de la solidaridad, pero pensamos que la cooperación puede jugar un papel interesante en el intercambio de aprendizajes Sur-Norte-Sur si las personas e instituciones dedicadas a la cooperación están capacitadas para gestionar y promover la participación social o facilitar el empoderamiento de los grupos más desfavorecidos.

Para que se entienda la diferencia cualitativa de las formaciones que se proponen tenemos que revertir la idea dominante hasta ahora -tanto en el Norte como en el Sur- de "formar líderes", en el movimiento por la equidad de género, en el sector sindical, en el ámbito comunal o en el asociativo. Puede que el liderazgo sea útil y en algunos momentos imprescindible, pero tiene el riesgo de crear jerarquías y desigualdades, pérdida de conocimiento social, dejación de responsabilidades, en perjuicio de la equidad y la democratización. Sin rebajar ni despreciar al conocimiento académico, en el campo de la cooperación sería interesante recoger lo mejor de las experiencias participativas creadas y ensayadas por los movimientos sociales del Sur.

Mucho se ha hablado de la equidad en las relaciones Norte-Sur pero el partenariado sigue siendo desigual en la concepción, gestión, justificación seguimiento y evaluación de proyectos. La mayor parte de las veces la asociación del sur es vista más como un recurso o un beneficiario pasivo que como un verdadero socio y corresponsable de un proyecto común (Birchall, 2003). Para que esto cambie habría que revisar las estructuras de las instituciones responsables de la cooperación, sus prioridades y criterios en la distribución de fondos y respaldo de proyectos. También habría que reflexionar sobre el grado de participación y democracia al interior de cada ONGD.

"...a principios de este siglo, la declaración del Milenio, por primera vez en los documentos oficiales de la cooperación internacional al desarrollo, hacía referencias a los gobiernos locales de forma expresa y significativa (donde existen 173 citas al respecto). Por otra parte, la Unión Europea en su reciente Consenso sobre el Desarrollo, febrero de 2006, ofrece un panorama más abierto de la coope-

ración, para la introducción de las iniciativas locales." (Hegoa, 2006). La cooperación en igualdad de condiciones es aún una expresión de deseo más que una realidad aunque las NUEVAS TECNOLOGÍAS y las relaciones fluidas entre lo local y lo global han abierto muchos caminos de cambios esperanzadores.

Ver también: Acción humanitaria; Asistencialismo; Desarrollo; Desarrollo Humano; Dimensión sur.

Bibliografía

Birchall, Karen (2003): "La Commission européenne et le partenariat Nord-Sud", *Antipodes*, Nº 161-162, pp. 20-21. Bruselas, ITECO.

Dubois, A. (2002): "Cooperación para el desarrollo" en Pérez de Armiño, K. (dir.): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación para el Desarrollo*. pp.125-127. Barcelona, Icaria-Hegoa.

Gutiérrez, J. (2002): "Cooperación técnica" en Pérez de Armiño, K. (dir.): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación para el Desarrollo*. pp.127-128. Barcelona, Icaria-Hegoa.

Hegoa (2006): *Congreso. El desafío del desarrollo humano. Propuestas locales para otra globalización. Relatoría de los seminarios*. Hegoa. Bilbao.

Honorez, Annick (2003): "Le partenariat Nor-Sud, une idée que fait son chemin", *Antipodes*, Nº 161-162, pp. 8-19. Bruselas, ITECO.

Miguel Sierra, Adelié (2003): "Un inventaire des pratiques, une typologie des actions et des recommendations pour le Sud et le Nord", *Antipodes*, Nº 161-162, pp. 4-8. Bruselas, ITECO.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. Tomo I, Madrid, RAE.

Stangherlin, G. (2005): "Comprendre l'engagement Nord-Sud", *Antipodes*, Nº 169, pp. 11-17, Bruselas, ITECO.

Miguel Argibay

Cosmovisión

Extendida traslación del término alemán *Weltanschauung* (compuesto de *Welt,* mundo, y *Anschauung,* visión), que, de una forma vagamente indicativa, quiere designar la forma en la que una persona (o un conjunto de personas) aprehende (en un sentido básicamente perceptivo, psicológico) el mundo y la vida, más allá de su adscripción explícita a algún sistema filosófico... Se trata, pues, de la reacción global de un individuo o grupo de individuos ante el universo, que puede priorizar el punto de vista de la inteligencia, la afectividad o la acción.

El concepto nos sitúa, así, ante un doble horizonte: teórico (epistemológico), como conjunto de postulados no contrastables que juegan un inevitable papel en el impulso o freno del CONOCIMIENTO científico; y práctico (ideológico), como adhesión voluntaria o involuntaria a un conjunto de representaciones sociales y creencias que determinarán comportamientos concretos.

En cualquier caso, la propia extensión y diversificación de sus usos (incluyendo las formas religiosas y/o espiritualistas de intuir el mundo) hace difícil la precisión completa de su significado al difuminarse, por una parte, sus límites semánticos y suponer ya, por otra, la configuración práctica de los mismos una implantación polémica y política.

Introducido por Wilhelm Dilthey (1911) en el marco teórico de la hermenéutica vitalista, el concepto de *cosmovisión* resalta cómo la experiencia vital se asienta (intelectual, emocional y moralmente) sobre el conjunto de principios de la sociedad y la cultura en las que se desarrolla. No es, por tanto, el *mundo objetivo y eterno*, "extraño al sujeto", el que determina nuestra *idea o visión del mundo*, sino nuestras experiencias de él en nuestro medio concreto, nuestro *modo de situarnos* ante la vida, nuestro *temple ante las cosas*.

Concebidas de esta forma, desde una perspectiva básicamente psicológica que fundamenta presupuestos metafísicos, las *cosmovisiones* incorporan una estructura general que parte de una imagen sensitiva del mundo para, mediante acumulación de experiencias, remontarse a una concepción supracognoscitiva del mismo capaz de configurar ideales y principios de acción, constituyéndose en fuente básica para orientar la respuesta a las eternas preguntas por el sentido de la vida. Además, las *cosmovisiones* están en un permanente proceso de selección natural, por el cual la formas superiores, más útiles y globales, van excluyendo o subsumiendo a las inferiores.

Historicidad y selección son las notas características, pues, del proceso de formación de las diversas *cosmovisiones*, lo que permitirá a Dilthey establecer una tipología de las mismas señalando tres formas básicas (aunque, en la práctica, tanto los individuos como los grupos o los sistemas filosóficos suelen tener percepciones del mundo que responden a formas mixtas): el naturalismo (al que

se acercan filosofías como las de Demócrito, Hobbes o Feuerbach), el idealismo objetivo (presente en Heráclito, Spinoza o Hegel) y el idealismo de la libertad (que impregna los sistemas de Platón, Kant o Bergson). Las *cosmovisiones* se configuran como verdadero *supuesto previo para cualquier conocimiento positivo*, para cualquier nueva *forma de conciencia con afán de aprehensión de la realidad*, y, por ende, inciden en los comportamientos cotidianos al derivar principios generales de conducta. Pero, evidentemente, en la concepción diltheyana subyace un peligroso reduccionismo psicologista en la propia definición (que se olvida de toda posibilidad de verdad objetiva) y una injustificada proyección biologicista sobre su desarrollo (que acabará por preconizar una suerte de supervivencia de las *cosmovisiones* más aptas).

Estos límites del concepto fueron revisados desde la fenomenología por Max Scheler, desde el propio historicismo por Eduard Spranger, desde la psicología analítica por Carl Gustav Jung, o desde el existencialismo por Karl Jaspers... Más interés, en nuestro ámbito, tiene la reinterpretación materialista, basada en ideas presentes en el joven Georg Lukácks (1923), de Lucien Goldmann (1955) a través de la comprobación de que, en buena medida, los textos literarios (y, podríamos decir, todo discurso sobre la realidad) recogen la percepción del mundo de la clase o grupo social a que pertenece su autor; resultando, tanto al menos como el fruto de una creación individual, el producto de un sujeto colectivo, plasmado en unas estructuras mentales trans-individuales, o sea, en las ideas y valores que comparte un grupo.

En parecido sentido, Antonio Gramsci (1914-1937), en la dispersa asistematicidad de su obra, acabará por identificar las *cosmovisiones* con las IDEOLOGÍAS *históricamente orgánicas*: las instituciones sociales sustentadoras de sistemas filosóficos, dogmáticos o rituales (nivel «académico») las materializan y distribuyen como sentido común, religiosidad o folclore; pero, además, su condición de clase subyace en ellas bajo la vacua pretensión de universalidad. No es posible, de este modo, prescindir (como pretende el positivismo ingenuo) de toda *cosmovisión*, pues cada ser humano concreto nace y se desarrolla en el seno de un sistema de representaciones del mundo; se trata, más bien, de luchar contra las *cosmovisiones* irracionalmente impuestas, de terminar con elementos no reconocidos o idealizados de la conducta humana, de impulsar percepciones del mundo acordes con la investigación positiva y ligadas a las necesidades históricas de la mayoría de la humanidad... Más allá de la voluntad creadora de cosmovisionarios con intereses particulares más o menos confesables, menos o más bien intencionados.

No deja de resultar curioso, por ello, comprobar que en el ámbito de la cooperación y la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO el concepto de *cosmovisión* es manejado, con espíritu postmoderno, lejos tanto del marco del materialismo emancipador que animaba a Gramsci como del originario vitalismo historicista de Dilthey, sacralizando las *cosmovisiones* (tantas veces mágicas, cuando no francamente irracionales) de los individuos y grupos segregados en el proceso productivo dominante y en la construcción del orden (o desorden) mundial, mientras se satanizan las de quienes asientan su PODER en el control instrumental del complejo científico-tecnológico... Sin buscar, salvo excepciones, percepciones de la realidad compatibles con el conocimiento generado por esa investigación positiva, vinculándolas a la PARTICIPACIÓN y beneficio de la humanidad.

Ver también: Conocimiento; Conciencia crítica; Imaginario colectivo.

Bibliografía

Dilthey, W. (1988) [1914]: *Teoría de las concepciones del mundo.* Madrid, Alianza.

Goldmann, L. (1968) [1955]: *El hombre y lo absoluto. El dios oculto.* Barcelona, Península.

Gramsci, A. (1974) [1914-1937]: *Antología.* Madrid, Siglo XXI.

Lukács, G. (1969) [1923]: *Historia y conciencia de clase.* México, Grijalbo.

José Ignacio Fernández del Castro

D

Derechos humanos

Por Derechos Humanos (DDHH) se entienden aquellos derechos pertenecientes a todos los seres humanos por la sencilla razón de pertenecer al género humano. Se refieren, por tanto, a una pretensión moral fuerte que debe ser atendida para hacer posible una vida humana digna (Peces Barba, 1999). En este caso, se identificarían los DDHH con los *derechos morales*. Otra utilización del término es la que define los DDHH con los derechos que se encuentran protegidos por un sistema de derecho positivo. Se trataría, en este caso, de *derechos subjetivos*. Estas dos acepciones del término DDHH han constituido y siguen constituyendo uno de los enfrentamientos doctrinales más relevantes de la historia del pensamiento jurídico: el que contrapone a los iusnaturalistas frente a los positivistas.

Vamos a abordar este complejo término refiriéndonos, en primer lugar, a una clasificación de los Derechos Humanos en función del momento histórico en que se protegieron. Posteriormente, veremos la relación que tienen los Derechos Humanos con el DESARROLLO para, finalmente, examinar los vínculos que existen entre los Derechos Humanos y la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.

1. Las generaciones de Derechos Humanos

Hay distintas maneras de clasificar los Derechos Humanos; una de las más conocidas es la que atiende a las generaciones de los Derechos Humanos. El término generación se refiere al momento histórico en el cual los derechos fueron enunciados en diversos instrumentos normativos. Se trata de una clasificación que pretende explicar la evolución de los Derechos Humanos aunque, desde algunos ámbitos, se la critica porque parece que compartimenta los Derechos Humanos que, por su propia naturaleza, son indivisibles e interdependientes. El hecho de que se emplee en este texto responde a una finalidad expositiva la cual, en absoluto, pretende cuestionar la indivisibilidad e interdependencia de los Derechos Humanos, punto sobre el cual volveremos al abordar la relación entre aquellos y el desarrollo.

Los Derechos Humanos de la primera generación

La *Declaración de Independencia de los Estados Unidos* de 1776 y la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano,* que se promulgó tras la Revolución Francesa de 1789, constituyen dos de los primeros textos en los que aparecen los DDHH de *carácter civil y político*. Están basados, fundamentalmente, en el valor de la *libertad* y algunos de ellos son: el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad; la igualdad ante la ley; la prohibición de ser sometidos a torturas, ni a penas o tratos crueles inhumanos o degradantes; la prohibición de detención arbitraria; el derecho a la libre circulación, al asilo y a la propiedad privada; la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, de expresión, de opinión y el derecho a la PARTICIPACIÓN en asuntos públicos.

Los Derechos Humanos de segunda generación

Por influencia del movimiento obrero y del socialismo democrático se incorporarán los *derechos económicos, sociales y culturales*, basados, en mayor medida, en el valor de la *igualdad*. Se trata de DDHH como el derecho al trabajo; a la protección contra el desempleo, a una remuneración equitativa y satisfactoria; a la sindicación; al descanso y disfrute del tiempo libre, a la limitación razonable de la duración del trabajo y a las vacaciones periódicas pagadas; a la asistencia médica, salud, vivienda y vestido; a la educación gratuita por lo menos en el nivel elemental y a la participación cultural. Para el cumplimiento de estos derechos se exige al estado un mayor intervencionismo. Por ello, se crean servicios públicos y aumenta la fun-

ción promocional del estado. Es el paso de un Estado de Derecho al *Estado Social de Derecho*.

Tanto los derechos de primera generación como los de segunda están recogidos en numerosas constituciones del mundo, en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, promulgada en la Asamblea de las Naciones Unidas en el año 1948, y en numerosos tratados internacionales. De entre ellos, cabe destacar, el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos y el de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos de 1966. El grado de protección de los derechos de primera y segunda generación difiere sustancialmente. Así, en la mayoría de los ordenamientos constitucionales existen mecanismos judiciales que garantizan las reclamaciones ante las vulneraciones de los derechos de primera generación, mientras que la satisfacción de los de segunda suele dejarse, en mayor medida, a la discrecionalidad de la intervención estatal.

Los Derechos Humanos de tercera generación

Es en la segunda mitad del siglo XX cuando se inicia el proceso de *internacionalización* de los DDHH que lleva a plasmar en distintas declaraciones (como la Declaración de la Asamblea General de la ONU de 1984, o la Declaración de la Conferencia de Río de 1982 o la Declaración del Derecho al Desarrollo de 1986) los llamados DDHH de tercera generación. Se trata del derecho al desarrollo, al medio ambiente, a la paz, al patrimonio común de la humanidad, etc. El valor principal que sustenta estos derechos es la SOLIDARIDAD. Sus titulares no son sólo los ciudadanos y ciudadanas del planeta, sino también las futuras generaciones. La inexistencia de mecanismos supraestatales de protección de este tipo de derechos y la ausencia de un poder coercitivo a escala mundial hacen muy difícil la garantía real de los DDHH de tercera generación. Por esta razón, numerosos/as juristas consideran que no se puede hablar realmente de derechos, que se trata de mera retórica; sin embargo, otros plantean que son DDHH en formación, derechos emergentes, incluso derechos subjetivos con distintas titularidades: estados y organizaciones internacionales, por un lado, y los pueblos y personas por otro (Gómez Isa, 1999).

2. La relación entre los Derechos Humanos y el desarrollo

Observa el PNUD (2000), que el campo del desarrollo y los Derechos Humanos habían sido divergentes hasta los años noventa; sus estrategias y análisis eran distintos: progreso económico y social por una parte, presión política, reforma jurídica y cuestionamiento ético por otro. En los años noventa, con la incorporación en la agenda de la cooperación internacional de la idea de *gobernabilidad*, los DDHH penetran en el discurso del desarrollo. Se identifica desarrollo con democracia y ésta con la garantía de los derechos de primera generación. Sin embargo, el *enfoque de los Derechos Humanos en el desarrollo* (*Rights-Based Development*, en su terminología inglesa) va más allá y defiende: la indivisibilidad e interdependencia de todos los DDHH, la cuestión del PODER como elemento central del análisis y las responsabilidades en la rendición de cuentas (o *accountabilities* en su terminología sajona) (Groves y Hinton, 2004). Veamos, a continuación, cada uno de estos puntos.

En primer lugar, reconocer la *indivisibilidad e interdependencia* de todos los DDHH significa incorporar a la agenda del desarrollo la no renuncia a la validez y ejercicio de todos los Derechos Humanos aunque no sean derechos legales. Apostar por la interdependencia de los Derechos Humanos implica proteger, invertir recursos económicos, adaptar y transformar las instituciones y las prácticas para asegurar no sólo el cumplimiento de los derechos civiles y políticos sino también de los derechos económicos, sociales y culturales.

En segundo lugar, introducir el análisis del *poder* en la agenda del desarrollo nos permite pasar de un entendimiento técnico a un entendimiento político del desarrollo (Rosalind Eyben, 2005). El fundamento de la reducción de la pobreza ya no deriva únicamente del hecho de que las personas más desfavorecidas tienen necesidades, sino del hecho de que tienen *derechos que dan lugar a obligaciones legales* por parte de los demás. Por tanto, habrá que analizar las relaciones desiguales de poder, las barreras que impiden a las personas más excluidas reclamar sus derechos e identificar los medios para hacer frente a esta DESIGUALDAD.

En tercer lugar, el enfoque de los DDHH en el desarrollo hace referencia a la *responsabilidad de la rendición de cuentas*. Si por un lado se tienen derechos, por el otro se tienen *obligaciones* y todos los actores del sistema de cooperación internacional, y en especial los más poderosos, están obligados a rendir cuentas. ¿Ante quién? Leslie Groves y Rachel Hinton (2004) sugieren múltiples rendiciones de cuentas: 1) ante la CIUDADANÍA que paga impuestos en los países del Norte; 2) ante los

gobiernos de los países del Norte; 3) ante los gobiernos de los países del Sur; 4) ante las personas desfavorecidas de los países del Sur y, por último, ante el Sistema Internacional de los Derechos Humanos, compuesto por las obligaciones contenidas en los tratados sobre DDHH promulgados por las Naciones Unidas y por sus organizaciones regionales.

3. Los Derechos Humanos y la Educación para el Desarrollo

Las relaciones entre la Educación para el Desarrollo (ED) y los Derechos Humanos son múltiples; por un lado, la educación para los DDHH constituye uno de los antecedentes pedagógicos de la ED entendida como educación para la CIUDADANÍA GLOBAL. Por otro lado, el sistema valorativo marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos constituye, en nuestra opinión, la base axiológica de la ED. Por último, tal y como hemos expuesto en el apartado anterior, si los Derechos Humanos aplicados al desarrollo proponen una reestructuración del sistema político a nivel local y global y proponen nuevas formas de rendición de cuentas, la ED entendida como ED para la ciudadanía global comparte esos mismos objetivos (Boni, 2006). Veamos, a continuación, cada uno de esos apartados.

La educación para los Derechos Humanos y la Educación para el Desarrollo

La ED como EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA *global tiene en la educación para los DDHH uno de sus antecedentes pedagógicos*. En los años ochenta, la ED va a incorporar una perspectiva más global del desarrollo, incluyendo temas como los problemas ambientales, la crisis del desarrollo, los conflictos armados, la democracia y los Derechos Humanos, la problemática de GÉNERO, etc. Eso es así ya que la ED confluye con otras propuestas educativas, recogiendo e integrando en su discurso los enfoques y contenidos de la EDUCACIÓN AMBIENTAL, la *educación para los Derechos Humanos*, la *educación multicultural*, la EDUCACIÓN PARA LA PAZ y *la educación de género o* COEDUCACIÓN. No es de extrañar, por tanto, que la propuesta de ED introduzca como uno de sus de sus objetivos conceptuales la justicia social y la EQUIDAD o el concepto de paz positiva, propios del enfoque pedagógico de la educación en los DDHH.

El sistema valorativo marco de los DDHH y la Educación para el Desarrollo

En nuestra opinión, es importante *explicitar la dimensión axiológica de la ED*, es decir, los valores morales que subyacen a la propuesta. El modelo de Educación para el Desarrollo que se propone no es un modelo moral absoluto, pero sí que incorpora los valores morales contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como orientación para la resolución de conflictos morales individuales y colectivos. En palabras de Norberto Bobbio "la Declaración Universal de los Derechos Humanos puede ser aceptada como la mayor prueba histórica que nunca haya existido del *consensum omnium gentum* de un sistema de valores" (Bobbio, 1991:65). En esta misma línea, el jurista Abdullahi An-Na'Im afirma que se ha conseguido un grado de consenso universal acerca de los Derechos Humanos, que incluye los derechos de las tres generaciones (An-Na'Im, 1999).

Según Victoria Camps (1994), los valores morales que emanan de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y que pueden ser tomados como *valores guía para una propuesta de ED son los siguientes: dignidad, libertad, igualdad, responsabilidad, tolerancia, justicia, solidaridad y paz*. A la propuesta de Camps nos gustaría añadir el valor *diálogo* y recoger que, para algunos autores (como Javier De Lucas, 1996) es más adecuado hablar de *respeto activo* ya que se pasa de *tolerar* la DIFERENCIA a practicar un *respeto* activo, que parte del interés por comprender a los otros y por ayudar a llevar adelante sus planes de vida.

El enfoque de los Derechos Humanos en el desarrollo y la Educación para el Desarrollo

La ED entendida como educación para la ciudadanía global comparte con el enfoque de los Derechos Humanos *el sentido de la participación como derecho*. Educar para formar ciudadanos y ciudadanas con un sentido global, que se reconocen como pertenecientes a una comunidad mundial de iguales y que reclamen su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos, significa que el derecho a la participación, tanto en el plano local como en el global, se hace efectivo. Por lo que respecta a la ciudadanía del Norte, significa que esta tome conciencia del poder que tiene para cambiar las cosas y que haga uso de aquél. Significa también exigir responsabilidades a los gobiernos, a las agencias de ayuda, a las transnacionales, a las ONGD para que hagan efectivo el cumplimiento de los Derechos Humanos.

Ver también: Ciudadanía; Ciudadanía global; Desarrollo humano.

Bibliografía

An-Na' Im, A. (1999): "Expanding the Limits of Imagination: Human Rights from a Participatory Approach to Multilateralism" en Schechter, G. (ed.): I*nnovation in Multilateralism*. Tokyo, New York, Paris, United Nation University Press, pp. 205-222.

Bobbio, N. (1991): *El Tiempo de los Derechos*. Madrid, Sistema.

Boni, Alejandra (2006): "La Educación para el Desarrollo orientada al desarrollo humano", en Boni, Alejandra y A. Pérez-Foguet (coord.): *Construyendo ciudadanía global desde la universidad*. De próxima publicación con Intermón-Oxfam, cortesía de los autores.

Camps, Victoria (1994): *Los Valores de la Educación*. Madrid, Alauda / Anaya.

De Lucas, J. (1996): "Tolerancia y derecho. ¿Tiene sentido hablar de tolerancia como principio jurídico?" *Isegoría*, 14, pp. 152-163.

Eyben, R. (2005): "Linking power and poverty reduction" en Also, R. (ed.): *Power, Rights and Poverty: Concepts and Connections*. Herndon, VA, USA, Banco Mundial, pp. 15-28.

Gómez Isa, F. (1999): *El Derecho al Desarrollo*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Groves, L. y R. Hinton (ed.) (2005): *Inclusive aid. Changing power and relationships in international development*. London, Sterling, IDS/ Earthscan.

Peces Barba, G. (1999): *Curso de Derechos Fundamentales*. Madrid, BOE/U. Carlos III.

PNUD (2000): *Informe sobre Desarrollo Humano*. Madrid, Mundi Prensa.

Alejandra Boni

Desarrollo

El concepto de desarrollo no tiene una definición única y cerrada, por el contrario ha sido objeto de continuo debate con propuestas muy diferenciadas. Desde quienes piensan que el desarrollo es un problema exclusivo de los países pobres, a quienes consideran que afecta a todos los países; o, desde una visión estrictamente económica limitada al crecimiento, a otra que se centra en los resultados en las personas. Entre los extremos, una diversidad de propuestas que han enfatizado, según las coyunturas: la industrialización, el protagonismo del Estado, las reformas estructurales, las necesidades básicas, la hegemonía del mercado, etc.

El debate sobre el concepto de desarrollo tiene una especial relevancia en la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO ya que la dimensión ÉTICA y de los valores es fundamental a la hora de definir cuáles deben ser las prioridades. Por otra parte, en el escenario actual de la GLOBALIZACIÓN esas prioridades no pueden definirse de manera particular para un país sino que deben tener en cuenta su aplicación universal so pena de optar por un mundo que perpetúa y legitima la discriminación entre personas y sociedades.

Antes de abordar el debate, hay que hacer unas observaciones previas sobre el punto de partida a la hora de plantear el concepto del desarrollo, de manera que éste no quede desde el inicio marcado por una determinada concepción. En primer lugar, el desarrollo es un *concepto histórico*, lo que quiere decir que su definición ha evolucionado de acuerdo al pensamiento y los valores dominantes en la sociedad. Así, el desarrollo tal como se entiende actualmente es muy diferente de cómo se planteaba hace cuarenta años. Cada sociedad y cada época tienen su propia formulación del desarrollo, que responde a las convicciones, expectativas y posibilidades que predominan en ellas.

En segundo lugar, el desarrollo hay que entenderlo como una *categoría de futuro*. Cuando se establecen las prioridades del desarrollo, en última instancia se está afirmando cuál es la visión de lo que se quiere como futuro. Esta dimensión se esconde en las propuestas dominantes, dando a entender que el desarrollo viene de alguna manera determinado por leyes externas que requieren de especiales conocimientos técnicos. Esta posición refleja los intereses de quienes resultan favorecidos por el estado de cosas vigente, por lo que no tienen interés en cambiar la situación y así legitiman su permanencia. Los objetivos que persigue el desarrollo no vienen predeterminados por condicionantes, aunque no sea posible pretender todo lo que se desea. Esos objetivos deben ser el producto de un consenso en el que se dé la mayor PARTICIPACIÓN posible. Pensar en el desarrollo es pensar en el futuro que se quiere construir y esta decisión no puede ser exclusiva de unos pocos.

Las dos consideraciones anteriores tienen una especial aplicación cuando se tiende a dar por supuesto que siempre que se habla del desarrollo implica algo deseable y legítimo. Inconscientemente se identifica la palabra desarrollo con una percepción positiva del mismo. Sin embargo, en muchas de las propuestas que se proponen con el

término de desarrollo se esconden objetivos muy cuestionables. Es necesario tener una preocupación crítica por descubrir qué propuestas conducen realmente a un desarrollo justo y cuáles responden a las pretensiones particulares de determinados poderes o minorías.

De manera resumida, el debate sobre el desarrollo se centra en responder a dos preguntas: cuál es el desarrollo deseable, o, qué establecemos como prioridades; y, cuál es el desarrollo posible, o, cuáles de esas prioridades son alcanzables. A ambas cuestiones ha querido dar respuesta la economía del desarrollo en la segunda mitad del siglo XX, con un acierto un tanto cuestionable para el conjunto de la humanidad si se miran los resultados. Por eso no resulta extraño que la pregunta sobre el desarrollo haya vuelto a emerger y que inquiete de manera especial, al comprobar que las respuestas dadas se han mostrado claramente insuficientes.

La dimensión normativa del desarrollo

La dimensión normativa del desarrollo se encuentra contenida en esas dos preguntas claves, por lo que forma parte del concepto mismo de desarrollo. Pero la moderna economía del desarrollo partió con una visión del desarrollo limitada al problema de identificar y cuantificar el crecimiento económico y este punto de partida marcó decisivamente su evolución posterior. Se daba por sobreentendido que no correspondía al estudio del desarrollo la pregunta filosófica sobre la necesidad del cambio de valores o la búsqueda de nuevas instituciones y reglas. Y aunque el énfasis en los objetivos económicos no tenía porqué implicar necesariamente el rechazo de otras dimensiones de la vida como la longevidad, la salud, la educación o la justicia social, lo cierto es que se consideró que este tipo de logros no debían perseguirse por sí mismo, sino que se darían como consecuencia del crecimiento económico. En otras palabras, sólo la economía era capaz de generar los recursos que hacen posible los beneficios sociales.

Sin embargo, el desarrollo es más complejo y está menos determinado. El término desarrollo puede usarse tanto de manera descriptiva como normativa; es decir, lo mismo para describir una condición presente como para proyectar una alternativa deseable. Lo que ha ocurrido es que ha prevalecido el uso descriptivo del término, mientras que el uso normativo se ha limitado a las visiones críticas, y no en todas ellas, o en la defensa de alternativas.

El desarrollo, frente a la visión más usual y dominante, es “sobre todo una cuestión de actitudes y valores humanos, objetivos autodefinidos por las sociedades, y criterios para determinar qué costes son tolerables y hay que soportar, y por quiénes en el proceso del cambio” (Goulet, 2000). El desarrollo es una aventura ambigua que nace llena de tensiones entre qué bienes se desean, para quiénes y cómo obtenerlos. Por eso, son cuestiones centrales del desarrollo: los juicios éticos sobre qué es la buena vida, cuáles son los objetivos a alcanzar para conseguir una sociedad más justa, qué calidad de relaciones se establecen entre las personas y entre éstas y la naturaleza.

En resumen, la visión del desarrollo es formular lo que una sociedad desea construir y por ello toda teoría del desarrollo tiene que justificarse sobre bases normativas, en cuanto pretende el progreso y tiene que reconocer que los sistemas tanto pueden mejorar como degenerar. La respuesta a cuáles son los objetivos de desarrollo que se considera debe perseguir una sociedad no está escrita ni decidida para siempre en ninguna parte, ni hay evidencias que permitan asegurar cuál es la combinación perfecta de principios, valores e instituciones que conforman el desarrollo deseable y posible de manera universal. Dentro de esta percepción del desarrollo normativo, se sitúa un grupo de economistas, del que su figura más relevante es el Premio Nobel, Amartya Sen, que ha impulsado un concepto de desarrollo que en lugar de poner el énfasis en el nivel de renta o del consumo, lo sitúa en la capacidad de los individuos humanos y su libertad de disfrutar una vida plena y creativa. Este enfoque, conocido como el DESARROLLO HUMANO, ha tenido un importante impacto en el debate sobre el desarrollo.

La formación del concepto de desarrollo

Aunque la distinción entre países ricos y pobres ha existido siempre a lo largo de la historia, el interés por el desarrollo, tal como se entiende actualmente, es relativamente reciente. Nace con el proceso de descolonización, a partir de los años cincuenta del siglo pasado. El contexto en que surge el concepto del desarrollo ha marcado decisivamente sus contenidos hasta nuestros días. La idea que se identifica con el desarrollo partió, después de la Segunda Guerra Mundial, de una doble consideración. La primera, dar por sentado que la experiencia de los países desarrollados era el punto de referencia obligado para el resto de los países; el desarrollo no era objeto de discusión,

simplemente se identificaba con los resultados conseguidos por dichos países. La segunda tiene que ver con la emergencia de los nuevos países independientes que puso de manifiesto las débiles estructuras económicas creadas durante la época colonial y las dificultades que enfrentaban para conseguir que sus economías prosperasen, lo que obligaba a hacer algo para que estos países encontraran la senda del desarrollo. El desarrollo se convirtió en un pilar de la reconstrucción del orden internacional, pero tuvieron más importancia las consideraciones estratégicas y los intereses de las potencias que los de los países que más necesitaban el desarrollo.

Para entender el alcance de esta idea de desarrollo, es necesario colocarse en la situación que vivieron los países desarrollados en los años cincuenta y sesenta. Estos experimentaron en esas décadas una época de prosperidad económica como nunca antes se había dado en la historia. Hasta tal punto que se conoce ese periodo como la “edad de oro”. El espectacular crecimiento de la renta per cápita y de la producción hizo que las sociedades de los países industrializados entraran en lo que se llamó el consumo de masas. Los sectores mayoritarios de la población conseguían por primera vez ser consumidores de algo más que los productos más elementales e imprescindibles. La sensación de que la escasez había sido vencida y que se abría una nueva era de expectativas ilimitadas hizo que el optimismo dominara en las sociedades ricas.

Así se entiende que la visión dominante del desarrollo en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial se reducía a proponer la repetición del proceso que ya había tenido lugar en los países desarrollados de Europa y Norte América. Es decir, el objetivo era el crecimiento económico, aumentar el volumen de bienes y servicios producidos, para lo cual los componentes básicos del desarrollo eran el progreso tecnológico, la industrialización y la urbanización, los cuales eran capaces de generar un aumento de la productividad, los ingresos y el BIENESTAR. Predominaba un gran optimismo sobre los efectos del crecimiento económico y se daba por hecho que los beneficios del desarrollo en el ámbito social, cultural y de salud se producirían como consecuencia directa del crecimiento económico.

En definitiva, el desarrollo deseable se limitaba a la experiencia de occidente y, de manera especial, de Europa. Los contenidos de ese futuro que se propone como deseable sólo se explican desde los valores y condiciones de un contexto histórico determinado y, sin embargo, se pretende generalizar esa experiencia. Esto es lo que se denomina eurocentrismo: la identificación del desarrollo con el proceso que tiene lugar en Europa y la creencia de que éste debe convertirse en la referencia para el resto de los países. En la realidad esta convicción se traduce en que las propuestas que se plantean a los países en desarrollo no tienen en cuenta sus peculiaridades ni sus condiciones de partida. Ello tiene una doble consecuencia; la primera es la destrucción de los valores y potencialidades de muchos pueblos y sociedades; la segunda, el sometimiento de los modelos de desarrollo a los intereses de los países desarrollados que son quienes controlan los recursos y las reglas de juego.

Además, se pensaba que era posible que todos los países pudieran acceder a él. Alcanzar los objetivos del desarrollo era el resultado de un proceso lineal que unos países habían empezado hacía tiempo y otros más tarde. Aunque estos últimos encontraran dificultades para seguir la misma senda, se sostenía que no existían impedimentos decisivos para que no consiguieran alcanzar la meta. El resultado final sería, dentro de desigualdades en los niveles de bienestar, que todas las economías serían capaces de experimentar un crecimiento económico suficiente.

Pero estos resultados esperados de desarrollo, anunciados desde las propuestas de los organismos multilaterales y las potencias económicas, no se produjeron. Por el contrario, la realidad mostraba un incremento de la pobreza en muchos países, lo que cuestionaba los planteamientos basados exclusivamente en el crecimiento económico. A pesar de algunos logros y de las mejoras en ciertos indicadores sociales como la esperanza de vida, alfabetismo, salud, saneamiento y agua potable, las estrategias de desarrollo económico mostraban sus carencias en dos grandes temas que no eran capaces de resolver: la pobreza y la DESIGUALDAD. Ello hizo que en la década de los setenta se iniciara una revisión crítica de los planteamientos ortodoxos impulsada por los países con problemas para mejorar su desarrollo, agrupados en el Movimiento de Países No Alineados. Su propuesta más ambiciosa fue la reivindicación de un nuevo orden económico internacional que les permitiera acceder a los mercados internacionales. La presión que ejercieron en los organismos internacionales consiguió abrir un debate Norte-Sur donde se estudiaban conjuntamente las grandes cuestiones del desarrollo.

Aunque en la práctica estas demandas no encontraron aplicación concreta, fue un momento en el que se rompió la percepción hegemónica del desarrollo y se hizo ver que eran posibles otras propuestas. Así, se promovieron estrategias donde la preocupación por la redistribución surgía como un aspecto olvidado del crecimiento y donde se planteaba como objetivo conseguir un verdadero desarrollo social. Donde se dio un consenso mayor fue en el reconocimiento de que la satisfacción de las necesidades básicas de las personas era una condición para poder afirmar que se avanzaba en el desarrollo. Aunque las exigencias que se tuvieron en cuenta por el Banco Mundial y otros organismos se redujeron a las necesidades más elementales que garantizasen la mera supervivencia.

Si bien estas preocupaciones marcaron los años setenta, en la década siguiente se produce un brusco cambio de enfoque y se vuelven a situar los objetivos económicos de crecimiento y equilibrio macroeconómico como la prioridad de la estrategia de desarrollo. Los años ochenta supusieron un retorno a las posiciones anteriores, bajo el denominado Consenso de Washington, que recogió el pensamiento común de las organizaciones internacionales, sobre todo del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y de los países desarrollados. Su característica era volver a preconizar la dimensión económica del desarrollo, proponiendo un cambio radical en las políticas que obligaba a profundas transformaciones de la sociedad y el estado.

Esta nueva percepción dominante se concretó en los Programas de Ajuste Estructural, que se fueron implantando progresivamente en la mayoría de los países en desarrollo al exigir su aplicación los organismos financieros internacionales como condición inexcusable para renegociar la DEUDA EXTERNA. Las reformas que se proponían consistían en colocar el mercado como el instrumento clave para asignar los recursos; abrir las economías hacia el exterior, eliminar las barreras a la entrada de productos externos y fomentando las exportaciones; otorgar el protagonismo máximo al sector privado, con la consiguiente reducción del papel del Estado y unas políticas macroeconómicas estrictas, que dejaban en segundo lugar las políticas sociales. Los costos humanos de estos programas fueron extremadamente graves desde la perspectiva social y sus consecuencias fueron rápidamente sentidas y denunciadas por las organizaciones que trabajaban con los sectores menos favorecidos.

En la década de los noventa el debate sobre el desarrollo experimenta un punto inflexión. Los cambios producidos en el contexto internacional han sido de tal profundidad que obligan a replantearse las estrategias de desarrollo tanto a las posiciones oficiales como las críticas. Por un lado, los economistas del Banco Mundial destacan que las perspectivas sobre el desarrollo han cambiado radicalmente en el pasado medio siglo y especialmente en la última década, donde nuevas evidencias y enfoques teóricos han profundizado y cambiado los debates. Por el lado de las posiciones críticas se señala que al final de la década de los ochenta se toma conciencia del cambio drástico del entorno que afecta a la economía del desarrollo.

El momento actual es testigo de un importante y estimulante debate sobre el desarrollo. Hay cada vez más CONOCIMIENTO de las desigualdades mundiales y de los peligros medioambientales; y, oficialmente, hay una mayor preocupación por resolver estas cuestiones. Sin embargo, no existe consenso sobre el diagnóstico de porqué se producen las mismas ni sobre lo que significa el desarrollo. El debate sobre lo que es y lo que debe ser la naturaleza del desarrollo no es solamente una cuestión teórica que corresponde a los intelectuales, sino una cuestión política, en el sentido más profundo de la palabra, que atañe a todas las sociedades y personas.

La aprobación de la Declaración del Milenio por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2000 ha supuesto una novedad en la toma de conciencia por parte de la comunidad internacional de la universalidad del desarrollo. Es la primera vez que los países más ricos asumen que la consecución de los objetivos del desarrollo constituye una tarea común y se definen con precisión las metas a alcanzar con los denominados OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO. Sin embargo, todavía esos objetivos se encuentran lejos de asegurar que las personas puedan vivir sus vidas con dignidad y, lo que es más grave, el cumplimiento de los compromisos se halla muy lejos de alcanzarse. Por el contrario, los resultados a los cinco años de la Declaración muestran un balance deprimente y la tendencia no muestra señales de mejora. Como señala el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo en su último informe, es un desastre predecible y evitable. Es a partir de esta realidad donde el debate sobre el desarrollo debe plantear con toda crudeza la pregunta de cómo explicar la persistencia de la pobreza y la desigualdad en un mundo con una disponibilidad

creciente de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas.

Ver también: Bienestar; Derechos humanos; Desarrollo humano.

Bibliografía

Banco Mundial (2005; 2006): *Informe sobre Desarrollo Mundial*. Washington, Banco Mundial.

Berzosa, C. y J.L. Sampedro (1996): *Conciencia del subdesarrollo, veinticinco años después*. Madrid, Taurus.

Doyal, L. e I. Gough (1994): *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona, Icaria.

Goulet, D. (2000): “Changing Development Debates under Globalization”, *Working Paper* Nº 276, july 2000, U.S.A, The Kellog Institute for International Studies, University of Notre Dame.

Martínez Navarro, E. (2000): *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Madrid, Editorial Trotta.

Riechman, J. (1998): *Necesitar, desear, vivir.* Madrid. Los Libros de la Catarata.

Rist, G. (2002): *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

Sachs, J. (2005): *Invirtiendo en Desarrollo. Un plan práctico para conseguir los Objetivos del Milenio*. Nueva York, Millennium Project.

Alfonso Dubois

Desarrollo humano

El enfoque del desarrollo humano ha sido la novedad más importante sobre el concepto de DESARROLLO en los últimos tiempos. Su aparición a primeros de los años noventa, impulsado desde el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), supuso un cambio radical en las prioridades del desarrollo. Sitúa el fundamento del desarrollo en el proceso por el que se expanden o amplían las capacidades de las personas para que éstas puedan elegir su modo de vida; y, en consecuencia, cuestiona que el desarrollo dependa fundamentalmente de la expansión del capital físico, resaltando la importancia de los activos humanos.

Este enfoque implica un giro profundo de las prioridades y objetivos que debe perseguir el desarrollo, lo que tiene implicaciones de gran alcance para la estrategia global de desarrollo. Coloca a las personas en el centro del escenario: ellas son al mismo tiempo el objeto de las políticas y el instrumento fundamental de su propio desarrollo. La visión de un desarrollo centrado en las personas sustituye a la visión de un desarrollo centrado en los bienes.

Este paradigma surge en el contexto del proceso de críticas a la economía del desarrollo dominante. Aunque sus antecedentes pueden situarse muy lejos en el tiempo, los más inmediatos se encuentran en la escuela de las necesidades básicas que puso de relieve, a finales de los años sesenta, cómo el crecimiento económico no va acompañado siempre de la mejora de los resultados sociales. Desde esta escuela se planteó la necesidad de incluir objetivos específicos de satisfacción de necesidades básicas de las personas en las prioridades de la estrategia del desarrollo, además de objetivos de crecimiento económico.

Más adelante, en el marco de vigencia de las propuestas neoliberales del Consenso de Washington, que dominaron la década de los ochenta y noventa, aparecen nuevas líneas críticas. Unas planteaban la necesidad de incluir medidas de políticas sociales en los programas de ajuste, lo que más tarde se aceptó por los organismos internacionales como la dimensión social del ajuste. Otras señalaban la falta de eficacia de esas propuestas no sólo en conseguir un crecimiento económico sostenido sino por su fracaso en reducir la pobreza en muchos países. Además, la extensión de las reformas democráticas en la mayoría de los países en desarrollo hizo crecer la conciencia del protagonismo que deben jugar las personas en las estrategias de desarrollo. En este proceso aparece la iniciativa del economista paquistaní Ul Haq, en 1989, de encargar al PNUD la preparación de un informe anual sobre el desarrollo humano. Era la prueba de que el tiempo estaba maduro para una revisión profunda de los planteamientos dominantes.

Aunque no se puede decir que el PNUD haya sido el inventor del desarrollo humano, lo cierto es que sus informes anuales han servido de plataforma de divulgación y lo han convertido en un referente obligado del debate actual sobre el desarrollo. Pero el paradigma del desarrollo humano no se limita a las propuestas específicas del PNUD, por muy significativas que sean éstas. Otras agencias internacionales y nacionales de desarrollo, así como muchas organizaciones no gubernamentales y el mundo académico, trabajan en la elaboración de propuestas inspiradas en los fundamentos del desarrollo humano.

En la elaboración de este nuevo enfoque de desarrollo, hay que destacar la figura del premio

Nobel de Economía 1998, Sen, cuyas críticas al concepto de Bienestar basado en la acumulación, o en la opulencia, y su propuesta de un bienestar centrado en la persona humana, han tenido un amplio eco. De hecho el enfoque de desarrollo humano impulsado por el PNUD, se inspira, y así lo reconoce expresamente, en sus aportaciones teóricas.

Un nuevo concepto de desarrollo

La definición del desarrollo humano del PNUD se ha convertido en una referencia general. El punto de partida es abandonar el énfasis en el aumento del suministro de bienes y servicios como un fin en sí mismo, ya que éstos no nos dicen si consiguen mejorar las capacidades de las personas para llevar adelante una mejor vida. Determinados bienes y servicios pueden considerarse incluso perjudiciales. Además, el grado de bienestar que produzcan en las personas varía enormemente de unas a otras.

La referencia para considerar cuándo se produce el desarrollo se encuentra en el impacto que realmente tienen en las personas los bienes y servicios que consumen. Este impacto real en las personas se convierte en el criterio decisivo para evaluar la actividad económica. De nada vale conocer el volumen de lo que produce un país si no se mejoran las condiciones de vida de las personas. Por eso si durante mucho tiempo la pregunta central del desarrollo había sido: ¿cuánto produce una nación?; ahora pasa a ser: ¿cómo está la gente?

El PNUD define así el desarrollo humano: "*...es el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y las capacidades humanas... Representa un proceso a la vez que un fin. En todos los niveles de desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero el ámbito del desarrollo humano va más allá: otras esferas de opciones que la gente considera en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para ser creativo y productivo y para gozar de respeto por sí mismo, potenciación y una sensación de pertenecer a una comunidad. En definitiva, el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente.*" (Informe sobre Desarrollo Humano, 2000).

Es importante subrayar que la propuesta no es una mera declaración programática sino que plantea el desarrollo humano como un proceso mediante el cual se amplían efectivamente las oportunidades de los individuos. Esto significa que su objetivo es la "*creación de un entorno en el que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses*." (Informe sobre Desarrollo Humano, 2001). El desarrollo humano implica tanto el *proceso de ampliar las oportunidades de los individuos, como el nivel de bienestar que éstos han alcanzado*. De esta forma, es posible distinguir dos aspectos: uno es la *formación de capacidades* humanas tales como un mejor estado de salud o mayores conocimientos y el otro, *la forma como los individuos emplean las capacidades adquiridas*, ya sea para el trabajo o el descanso.

El desarrollo, desde esta concepción, recupera toda la dimensión de futuro y de creatividad humana. Cuestiona que exista una relación directa entre el aumento del ingreso y la ampliación de las opciones que se ofrecen a las personas. No basta con analizar la cantidad, sino que más importante es tener en cuenta la calidad de ese crecimiento. No es que muestre desinterés por el crecimiento económico, sino que enfatiza la necesidad de que ese crecimiento debe evaluarse en función de que consiga o no que las personas humanas puedan realizarse cada vez mejor.

Un nuevo concepto de bienestar, base para una propuesta emancipadora

La piedra angular para que el desarrollo humano se convierta en una propuesta alternativa se encuentra en la definición que se haga del concepto de bienestar. Para ello resulta fundamental que el bienestar se proponga como una referencia universal aplicable a toda persona sea cual sea el lugar donde viva. Determinar qué es el bienestar posible y deseable de las personas es el principio que articula una nueva visión del desarrollo y marca las prioridades, las políticas necesarias y los criterios para evaluar los resultados. ¿Cómo definir el bienestar? Desde el desarrollo humano, responder a esta pregunta no supone tener que definir el objetivo último ideal, sino establecer en qué condiciones las personas pueden desarrollarse como tales. Hay que eliminar la tentación de pretender tener como referencia la sociedad ideal sin conflicto o la imaginación de un nuevo paraíso. Dicho de otra manera, determinar qué es el bienestar es ofrecer una pauta normativa para establecer cuándo las personas dejan de estar mal y pueden empezar a estar bien. En definitiva, no es otro el

concepto de pobreza ni otro el objetivo que debiera conseguir el desarrollo. Definir el bienestar es saber cuándo un ser humano tiene o no la oportunidad de desarrollar su potencial como persona. Consiste en definir en positivo los funcionamientos y capacidades mínimas, siguiendo la terminología de Sen, para que cada persona ponga en marcha su particular e indelegable búsqueda de forma de vida que le satisfaga.

El objetivo prioritario es asegurar que las personas pueden vivir como tales. Determinar cuándo una persona empieza a ser persona no implica disponer de las mismas condiciones materiales para toda persona en cualquier lugar y de cualquier condición, ni siquiera expresar la gama de posibles estados deseables que ella puede tener. La cuestión central es que la persona se halle posibilitada para decidir sobre su propia vida y para ello en cada caso habrá que poner a su disposición los elementos necesarios. El objetivo prioritario del desarrollo humano es que toda persona pueda poner en funcionamiento el potencial que posee; una persona es pobre cuando se le impide llevar adelante ese potencial.

La búsqueda de un referente universal del bienestar choca con muchas dificultades y no es la menor la que proviene de las muchas críticas que suscita el temor de que con ello se establezca una pauta marcada por los criterios occidentales, que desconozca la diversidad de culturas y sensibilidades. Lo que se propone es la necesidad de afirmar la existencia de unas capacidades generales humanas, no porque están inscritas en los genes, sino porque forman parte de nuestra identidad deseada. Dicho de otro forma, se trata de formular un proyecto colectivo en el que quepan todas las personas, que garantice como prioridad que todos los seres humanos tengan cabida en él. Por eso se plantea que hay que concretar las condiciones que aseguran esa PARTICIPACIÓN.

Partiendo de esta definición del bienestar, basada en la capacidad y la libertad de las personas, la categoría de los derechos es fundamental porque desde los derechos se considera a las personas como seres que eligen libremente sus opciones de vida; y, por otro lado, los derechos permiten que la necesidad de que las personas alcancen determinadas capacidades básicas humanas sea reconocida efectivamente. No se puede dejar al azar o la mera caridad que las personas dispongan de las oportunidades de llevar adelante su vida. Así definido, el bienestar individual es éticamente significativo y un objetivo exigible a la sociedad internacional. El orden económico global, así como el de cada país, deberán evaluarse en función de su cumplimiento en alcanzar el bienestar de las personas.

Desde esta perspectiva, la cooperación internacional al desarrollo ya no tiene sentido si parte de una visión centrada en la ayuda discrecional de los donantes. La auténtica SOLIDARIDAD es la búsqueda de la justicia que encuentra su principal referente en la consecución del bienestar de las personas. La cooperación deberá plantearse como un COMPROMISO exigido por la nueva visión de los DERECHOS HUMANOS basados en un referente ético universal. La pregunta más importante del siglo XXI, señalaba Kapuscinski, es qué hacer con la gente. No cómo alimentarla o cómo construirle escuelas y hospitales, sino qué hacer con ella. No sirve darle algo material desde fuera; si esa persona no ha participado en decidir qué quiere, le hemos arrebatado su libertad de ser lo que podría ser, le hemos dejado sin futuro. En última instancia, eso significa que a determinadas personas se les niega el futuro, se las excluye.

El desarrollo humano sostenible

En una lectura amplia del desarrollo humano la sostenibilidad forma parte sustancial del mismo y, por lo tanto, no sería necesario explicitar esa característica tal como se hace cuando se habla del “desarrollo humano sostenible”. Un desarrollo que se basa en las capacidades humanas no tiene sentido si esas capacidades no pueden mantenerse; en caso contrario se caería en la contradicción de plantear el desarrollo para unas personas y no para otras, o bien para un determinado momento y no para otro.

Independientemente de cuál sea la opinión sobre si debe o no añadirse el adjetivo de sostenible, lo importante es que el desarrollo humano es sostenible por definición y hay que explicar qué es lo que se entiende con este término. El origen de la expresión de desarrollo sostenible se encuentra en el Informe Brundtland (*Nuestro futuro común*) que fue el documento base de la Conferencia Mundial sobre Desarrollo y Medio Ambiente celebrada en Río de Janeiro en 1992. La definición que se dio entonces del desarrollo sostenible es que es aquel capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad y las oportunidades de las generaciones futuras.

En algunas interpretaciones de este concepto se hace un énfasis especial en la importancia del uso de los recursos naturales, como si la sostenibi-

lidad se limitara a la preservación de los mismos. Este es un elemento fundamental para conseguir el desarrollo sostenible, pero sólo desde la perspectiva del desarrollo humano, que contempla integralmente el desarrollo y la persona, puede asegurarse una propuesta de desarrollo sostenible. Eso no quita ninguna importancia a las a consideraciones medioambientales o de reservas naturales, sino que las integra en un marco más amplio.

Así, el desarrollo humano sostenible se entiende como aquel desarrollo que es capaz de satisfacer las necesidades de las personas, de mejorar en forma continua sus condiciones de vida, partiendo de una distribución equitativa de las oportunidades para la gente teniendo siempre como objetivo el aumento de las capacidades humanas como base para una vida cada vez más plena. Para ello, ofrece una visión de conjunto, donde se integran las dimensiones de la cultura, la ÉTICA, la economía política, la ecología, etc., siendo algo más que una mera teoría del desarrollo y ofreciéndose como un paradigma.

Los Informes sobre Desarrollo Humano

Desde el año 1990, el PNUD publica anualmente un Informe sobre Desarrollo Humano, donde ofrece su visión del desarrollo, desde el concepto del desarrollo humano, para demostrar a los responsables internacionales y locales que es posible diseñar políticas de desarrollo alternativas. Tiene una doble finalidad: a) teórica: desplegar y asentar las bases teóricas del enfoque; y, b) política: proponer políticas capaces de llevar a la práctica los objetivos del desarrollo humano.

Cada Informe tiene una estructura similar. Por una parte, hace un análisis desde una perspectiva global para evaluar las tendencias del desarrollo humano en el mundo. En este objetivo, ha sido fundamental el esfuerzo que ha prestado a la medición y cuantificación del desarrollo desde las nuevas categorías. La producción de nuevos indicadores de desarrollo, en especial el Índice de Desarrollo Humano, es una de sus aportaciones más relevantes, a lo que hay que añadir la importante información estadística que proporciona en el Anexo final de cada informe. Por otra parte, cada informe incorpora un debate monográfico sobre algún tema de especial interés, que constituye la aportación tanto teórica como política. Hay que destacar que además existen informes de desarrollo humano para gran número de países.

Desde su aparición, el desarrollo humano consiguió un rápido reconocimiento en sectores significativos tanto de las instituciones como de las asociaciones civiles preocupadas por el desarrollo. Sus propuestas movilizaron a diversos ámbitos de la sociedad civil haciendo nacer la esperanza de trabajar en un desarrollo más justo. En otras palabras, hizo aparecer una CONCIENCIA CRÍTICA que empezó a enfrentarse con el paradigma dominante, al ofrecer una base teórica y propositiva consistente.

Pero tras esta primera reacción positiva, pasada ya una década, se percibe una segunda fase de estancamiento. La propuesta alternativa debe ser capaz de mantener su presencia y, sobre todo, su iniciativa, aunque ello no se traduzca siempre en ganancias claras de resultados. Tal vez se dio un exceso de optimismo y, con ello, una cierta complacencia que se pone de manifiesto en una falta de realismo sobre las dificultades de la TRANSFORMACIÓN SOCIAL y en una parálisis en el avance.

El PNUD ha ejercido una función crítica y sus informes han servido como contrapropuesta al conformismo de las instituciones internacionales más representativas del statu quo, el Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Pero esa función crítica tiene sus límites. La posición del PNUD se muestra más contundente en su reclamo porque la ética, la EQUIDAD, la inclusión, la seguridad humana, la sostenibilidad y el desarrollo se contemplen como referencias del desarrollo. Esta exigencia de no permitir la mercantilización de aspectos esenciales de la vida humana es una clara barrera a las pretensiones ilimitadas de expansión de los mercados, tal como se vienen proponiendo desde las instituciones multilaterales. Frente a la ausencia de carga ética en los conceptos de pobreza y DESIGUALDAD del Consenso de Washington, esta declaración supone una diferencia cualitativa y profunda. Pero se echa en falta que no se señalen más claramente algunas de las causas principales de los actuales procesos de empobrecimiento como son las políticas de los países más ricos y de las instituciones multilaterales, así como las conductas de las empresas y capitales transnacionales.

El Índice de Desarrollo Humano (IDH)

La renta per cápita ha sido durante mucho tiempo, el principal indicador del nivel de desarrollo. Los cambios en la renta per cápita se presentan como el indicador más importante de progreso en materia de desarrollo. Por ello, para quienes defienden otra visión del desarrollo que no se corresponde con la oficial o dominante, la preocupación por encontrar otro indicador del desarrollo

que recoja los aspectos olvidados por el primero ha sido una constante.

El IDH es el primer intento de producir un indicador sintético partiendo de las bases teóricas del enfoque del desarrollo humano. Desde su primera formulación, en 1989, ha experimentado diversas variaciones, que han hecho más compleja su composición. El IDH se convirtió inmediatamente en un indicador alternativo de desarrollo aunque aceptado sólo por determinados sectores.

El IDH tiene tres componentes: salud, educación y renta. Para su medición se utilizan cuatro indicadores: la esperanza de vida al nacer para la salud; la tasa de alfabetización adulta y la tasa de matriculación combinada en educación primaria, secundaria y terciaria para la educación; y, la renta real per cápita medida en términos de paridad de poder adquisitivo. Pero la interpretación que hay que dar a la inclusión de la renta per cápita es muy distinta de la que se hace en el indicador convencional del desarrollo: en el IDH la renta no se utiliza como indicador de bienestar personal sino como un elemento que permite potenciar las capacidades humanas.

El IDH ha conseguido una gran divulgación, pero hay que señalar que tiene importantes limitaciones. El índice resultante se aplica para todo el país. Es decir, que, al igual que en la renta per cápita, no es sensible a la distribución interna dentro del país. No se sabe si ese desarrollo humano promedio es resultado de que una parte del país tiene altos niveles de desarrollo y otra parte tiene bajos niveles, o si la mayoría de la población goza de niveles similares de desarrollo. Sin dudar, la introducción de la desigualdad como variable ofrecería un índice más ajustado del desarrollo humano de cada país.

Además del Índice de Desarrollo Humano y del de Pobreza Humana, los informes del PNUD han elaborado otros dos tipos de indicadores. En el informe correspondiente al año 1991 se propuso el Índice de Libertad Humana (ILH) para evaluar el grado de cumplimiento de los Derechos Humanos, pero tuvo una vida de apenas dos años, ya que hubo fuertes presiones por parte de muchos gobiernos a los que no les gustaba que aparecieran en público sus carencias democráticas. En definitiva, dejó de elaborarse y hay que resaltar que es una de las principales carencias en los informes.

Por otro lado, el PNUD introdujo en el informe de 1995 el Índice de Desarrollo Relativo al GÉNERO (IDG) y el índice de Potenciación de Género (IPG) con el propósito de reflejar las desigualdades de género. Es evidente que desde el enfoque del desarrollo humano resultaba obligado hacer visible la discriminación de las mujeres, ya que si no se diferenciaban los logros en desarrollo humano según el género, prácticamente la situación de la mitad de la humanidad no se mostraba, cuando precisamente es la que tienen resultado más bajos en desarrollo humano. Para un conocimiento más detallado de la elaboración de estos indicadores se recomienda acudir al Informe sobre Desarrollo Humano del último año donde en las Notas técnicas se encuentra una explicación suficiente sobre el método de su confección.

Ver también: Bienestar; Derechos humanos; Desarrollo.

Bibliografía

Doyal, L. e I. Gough (1994): *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona, Icaria.

Ibarra, P. y K. Unceta (coords.) (2001): *Ensayos sobre el desarrollo humano*. Barcelona, Icaria.

Mancero, X. (2001): “La medición del desarrollo humano. Elementos de un debate”. CEPAL, *Estudios Estadísticos y Prospectivos*, Nº 11.

Marchesi, J. y J. Sotelo (2002): *Ética, crecimiento económico y desarrollo humano*. Madrid, Editorial Trotta.

Nussbaum, Martha (2002): *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona, Herder Editorial.

Pogge, T. (2005): *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Estado y Sociedad, 34, Barcelona, Paidós.

PNUD (Varios años): *Informe sobre Desarrollo Humano*. Washington, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Sen, A. (1995): *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, Alianza Editorial.

Sen, A. (2000): *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.

Alfonso Dubois

Desobediencia civil

Si bien se fundamenta en la responsabilidad personal de actuar en conciencia con lo que cada quien considera justo o injusto, la Desobediencia Civil (DC) es una herramienta colectiva de TRANSFORMACIÓN de la realidad (para reivindicar o conservar unos derechos, mejorar la calidad de vida...).

Basa su razón de ser en el convencimiento de que la injusticia de cualquier norma o ley radica

fundamentalmente en el acatamiento u obediencia de la misma. Cualquier imposición carece de eficacia si nadie la obedece. Es evidente la responsabilidad que le corresponde a quien impone cualquier norma injusta, pero esto no exime de la misma a quien la acata, aunque sea forzadamente, ya que sin ésta colaboración "obligada" la injusticia no podría aplicarse.

Thoreau afirmaba a este respecto que "servir a una causa injusta significa convertirse en agentes de la injusticia". Y en palabras de Luther King: "Ya no me duele tanto la maldad de la gente mala. Me horroriza la indiferencia de la gente buena".

Por ello la DC es una llamada a la responsabilidad ciudadana, a asumir el protagonismo de todos nuestros actos cotidianos ya que todo cuanto hacemos y dejamos hacer cada día implica una serie de consecuencias de las que somos total o parcialmente responsables.

Defensores de la DC ha habido a lo largo de toda la historia. Ya Sócrates afirmaba que no era preciso obedecer aquellas leyes que fuesen contrarias a la conciencia individual. Y Francisco de Vitoria, en el siglo XVI, mantenía que "si el súbdito está convencido de la injusticia de la guerra no debe servir en ella, aunque lo mande el Príncipe".

Pero es en 1848 cuando el norteamericano Henry David Thoreau recoge el concepto moderno de DC en su obra del mismo nombre.

Desde entonces, son muchas las definiciones que diferentes autores y autoras han aportado sobre este concepto. Prácticamente todas coinciden en una serie de principios que debe cumplir la DC:

Consciente: necesidad de conocer perfectamente los motivos y objetivos de nuestra desobediencia y asumir las posibles consecuencias (represivas, sociales...) que la acción pudiera ocasionar a quien la practica o a su entorno.

Pública: el incumplimiento de la norma desobedecida se considera una acción justa, por lo que no se oculta ni se ejerce desde la clandestinidad, todo lo contrario, se desobedece públicamente para darla a conocer y para que su actuación pueda servir de ejemplo a otras personas que puedan respaldarla o sumarse a ella.

Política: no se pretenden adquirir privilegios ni solucionar problemas personales puntuales, sino transformar una situación injusta con intención de mejorar una realidad social. Es una forma de lucha que trasciende lo privado y tiene significación social.

Colectiva: no es posible transformar una realidad social desde posturas meramente individuales. Mediante las armas y la violencia es posible que una minoría imponga su voluntad sobre una mayoría, como sucede muy habitualmente en nuestro planeta. Sin embargo la DC basa su eficacia en la acción colectiva y coordinada, pues sólo con un respaldo social suficiente ejercerá su influencia de transformación social.

Noviolenta: el pleno respeto a todo ser humano no impide el tener que enfrentarse con ciertas situaciones, instituciones, normativas... representadas en personas concretas. Pero el objetivo de la desobediencia no son estas personas sino los cargos o representaciones que encarnan. Mediante la Noviolencia podemos diferenciar entre el respeto a la integridad de todas las personas, y la contundencia de la acción contra la injusticia que representa mediante boicots, ocupaciones, bloqueos humanos, acciones directas noviolentas, no colaboración y cualquier otra forma de desobediencia pacífica.

La desobediencia noviolenta trata de rentabilizar la posible "violencia represiva" que se ejerza contra ella en su propio beneficio. De esta forma, si se infringe la norma y no se produce represión será un espacio más de libertades que se haya ganado (la norma queda invalidada de hecho), pero si se sufre represión se visualiza muy claramente quién ejerce la violencia (quien reprime) y quién la sufre por protestar pacíficamente (quien desobedece).

Hay un aspecto de la DC que no suscita consenso: el que hace referencia a su carácter más o menos reformista o revolucionario.

Hay quien limita el ejercicio de la DC al incumplimiento de ciertos contenidos de la legalidad pero con la pretensión de mejorar precisamente dicha legalidad.

Garzón Valdés, por ejemplo, señala que el desobediente civil pretende un cambio en la ley o en los programas de gobierno pero sin poner en cuestión "el sistema sociopolítico en el que actúa". El mismo Luther King restringía la desobediencia a las leyes y normas injustas, aclarando que "bajo ningún concepto preconizo la desobediencia ni el desafío a la ley (en general)".

Estaríamos en este caso hablando de una desobediencia limitada encaminada a mejorar y reforzar el sistema normativo imperante, por lo que su ejercicio se centraría sobre todo en países democráticos. Por eso Alvarado Pérez defiende

que la DC "...alcanza su máxima expresión en sociedades democráticas... siendo tal legalidad, en principio, merecedora de la más estricta obediencia". Y para J. Habermas (1985:49-90) la DC es una pruebas del grado de tolerancia y de salud de la democracia, la forma más responsable de incumplir una ley en democracia.

Esta visión restrictiva, reformista y limitada a entornos democráticos de la DC no podría enarbolarse como alternativa transformadora para la mayoría de pueblos empobrecidos del planeta que padecen regímenes dictatoriales o vulneradores de los DERECHOS HUMANOS más elementales. Efectivamente sería muy arriesgado y de dudosa eficacia asumir los riesgos que comporta la práctica de la DC para pretender tan sólo meras mejoras legislativas frente a un régimen dictatorial con sus fuertes mecanismos represivos y de control social.

Un segundo enfoque no limita la DC a la consecución de meras reformas legales sino que incluye la posibilidad de buscar transformaciones más profundas que incluso puedan llegar a cuestionar todo el sistema imperante. Esta visión pretende actuar de raíz (de ahí que sea radical) contra las causas de la injusticia, no resignándose a actuar contra sus consecuencias más visibles.

La DC así entendida se ha ejercido tanto en países considerados democráticos (cuestionando su sistema de regulación de conflictos, de toma de decisiones y PARTICIPACIÓN ciudadana, de respeto a los derechos humanos...) como ante gobiernos totalitarios para subvertir de raíz todo un régimen.

Los colectivos sociales que más han practicado la DC en el Estado español participan de esta visión más radical. Por ejemplo, los colectivos antimilitaristas agrupados en Alternativa Antimilitarista-MOC entienden que la DC "plantea un conflicto fundamental entre la legitimidad de la acción política radical frente a la injusticia muchas veces encubierta de legalidad...".

De hecho, las campañas de DC más significativas que se han desarrollado en el Estado español no pretendían cambios legislativos, sino hacer de la DC un altavoz para denunciar el propio sistema normativo. Por ejemplo la Insumisión al servicio militar no pretendían la supresión de la obligatoriedad de la mili, sino la abolición de los ejércitos y la superación social de su sistema de valores. Del mismo modo, la okupación de viviendas y locales no busca tan sólo ejercer el derecho a la vivienda reconocido en la actual legislación, sino cuestionar de raíz el actual modelo especulativo y de propiedad. Los cambios legislativos que estas luchas sociales han provocado han sido consecuencia (y no objetivo) de las mismas.

Erich Fromm mantenía que "... cualquier sistema social, político y religioso que proclame la libertad pero reprima la desobediencia no puede ser sincero". Efectivamente, la capacidad de desobediencia de un pueblo es una garantía democrática, de control de sus propias instituciones.

Por tratarse de una forma de lucha horizontal basada en la implicación directa de la gente sin delegar en ejércitos, vanguardias ni ningún tipo de grupos autoritarios, su práctica ha sido muy silenciada, infravalorada o reprimida por toda estructura de PODER.

Pero a lo largo de la historia se ha demostrado la eficacia de la DC en todo el mundo, tanto en regímenes democráticos como en dictaduras.

Por centrarnos tan sólo en los últimos siglos:

Hungría. La resistencia noviolenta (1859-1867) a pagar impuestos, enrolarse en el ejército y cumplir las imposiciones de la ley consiguió restituir la constitución de 1847 abolida por los austriacos.

Finlandia. La resistencia civil contra la rusificación del país de 1898 a 1905 (no colaboración, movimiento de prófugos, huelgas obreras...) consiguió recuperar los derechos abolidos por el zar.

En Dinamarca y Noruega la resistencia noviolenta a la ocupación nazi (1940-1945) mediante huelgas, sabotajes, insumisión del profesorado y familias a colaborar con el adoctrinamiento nazi, planes de protección y evasión de personas judías... se simultaneó con otras protestas más violentas que dificultaron muy seriamente la ocupación.

Reino Unido. Tácticas noviolentas y de DC promovieron el sufragio de las mujeres a principios del siglo XX. Masiva objeción de conciencia durante la primera guerra mundial (pese a la ejecución de decenas de ellos). Muy significativos son también los bloqueos y sabotajes noviolentos en los submarinos Trident producidos por buceadoras feministas y antimilitaristas conocidas como "mujeres martillo".

Alemania. Huelgas y resistencias civiles forzaron en 1920 la dimisión del general golpista Von Luttwitz. La DC ha estado muy presente más recientemente en los movimientos por la PAZ, medio ambiente, contra centrales nucleares y especulación de la vivienda.

EEUU. Ejemplos de DC y noviolencia masiva protagonizó el movimiento sindicalista en los años 30 (ocupaciones, boicots a productos...); el movimiento contra la guerra de Vietnam en los 60 (ocupaciones masivas de los jardines de la Casa Blanca, miles de desertores...); contra la carrera de armamentos y la energía nuclear en los años 70 y 80; contra las intervenciones militares de EEUU y en apoyo de las personas refugiadas centroamericanas en los 80.

Puerto Rico. "Minas humanas" ocupando reiteradamente la zona "prohibida" de tiro de la marina estadounidense en Vieques han conseguido parar los bombardeos.

Kosovo. La masiva resistencia noviolenta (con el funcionamiento alternativo de instituciones paralelas educativas, culturales, de SOLIDARIDAD...) desobedeciendo las imposiciones y trabas de las autoridades serbias ha sido de las experiencias noviolentas más interesantes de todo el s. XX en Europa, y de las más ignoradas en beneficio del interés mediático por otros agentes armados.

Países del Este de Europa. Ejemplos de resistencias civiles noviolentas fueron el levantamiento en Alemania del Este (1953), la "Primavera de Praga" (1968), las conquistas sociales en Polonia (1980-1981), pasando por todos los procesos populares surgidos contra la dependencia soviética y corrupción de sus administraciones.

Hay numerosas experiencias exitosas de DC también en los países empobrecidos, pero casi siempre son silenciadas o eclipsadas por el protagonismo que se otorga al enfrentamiento armado de movimientos guerrilleros, paramilitares y ejércitos regulares.

En América Latina la DC ha derrocado varias dictaduras (en El Salvador, Guatemala, Bolivia... cayeron los dictadores Martínez, Ubico y Banzer respectivamente) y ha contribuido decisivamente a la lucha por la democratización, por el respeto a los derechos humanos o incluso en la implantación de procesos revolucionarios en múltiples países: Uruguay, Nicaragua, Chile, Haití, Argentina, Brasil, México, Ecuador, Bolivia...

En Asia, además de la conocida DC masiva protagonizada en India contra la ocupación británica, son múltiples las experiencias de resistencias civiles noviolentas que se han desarrollado y se continúan desarrollando, (Indonesia, Corea del Sur, Tíbet, Palestina, Myanmar -Birmania-...). Por detallar sólo algunos ejemplos:

Filipinas. Experiencias de DC exitosas fueron el derrocamiento del dictador Marcos (1986) con miles de manifestantes sin armas interponiéndose frente a los tanques, y contra el fraude electoral de Estrada (2001).

Pakistán. El "ejército noviolento" de Abdul Gaffar Kahn, seguidor de Gandhi, luchó por la independencia contra el dominio británico mediante campañas de resistencia pasiva y desobediencia civil. En 1930 eran más de ochenta mil hombres y mujeres (contaban con una red de comités en los que las mujeres tenían un papel muy importante). Lograda la creación de Pakistán como estado continuaron luchando por la convivencia con la población musulmana.

Sri Lanka (antiguo Ceilán). Anteriormente al llamamiento a la lucha armada que dio lugar a una ola de guerras civiles, la resistencia protagonizada por la población tamil en los años 50 y 60 se basó en la desobediencia civil (bloqueos y ocupaciones de oficinas gubernamentales; huelgas; resistencia al aprendizaje del sinhala -impuesto por ley- y boicot a no utilizarlo en negocios, administración, matrículas de coches...). Significativa fue la masiva participación femenina, clave muchas veces a la hora de romper cordones policiales cuando la violencia de la represión contenía a sus compañeros varones.

Tailandia. En 1992 contra un golpe de estado consiguieron una nueva constitución que restringía el papel militar en la sociedad.

Malasia. En Sarawak, a mediados de los años 80 se organizaron bloqueos pacíficos simultáneos de miles de indígenas *penan* en las carreteras utilizadas por las madereras que forzaron al gobierno a prometer reservas forestales, infraestructuras, semillas, sanidad... Puesto que dichas promesas no se cumplieron suficientemente, a inicios del 2002 retomaron nuevamente las movilizaciones noviolentas.

En África, mediante resistencias civiles noviolentas se consiguieron muchos de los procesos de descolonización (como igualmente protagonizaron comunidades indígenas en Oceanía), luchas contra la discriminación racial (Sudáfrica), múltilpes formas de reivindicaciones sociales y resistencias antibélicas (Sudán, Burundi...) e independentistas (Cabinda, en Angola).

En muchos países enriquecidos la DC es referente de numerosas muestras de protesta ciudadana reclamando derechos y una vida más digna denunciando: las guerras, la GLOBALIZACIÓN capitalista, el racismo, la EXCLUSIÓN y precariedad laboral, las agresiones al medio ambiente.

Significativos fueron en los años 80 los campamentos de paz de mujeres antimilitaristas y feministas que en algunos casos aguantaron durante años junto a bases militares en Inglaterra, Italia, Japón... desde las que desarrollaban su actividad desobediente.

Son muchos y variados los ejemplos de DC desarrollados en el estado español en los últimos años (Objeción Fiscal a los gastos militares; okupación de casas, centros sociales e instalaciones militares; autoinculpaciones reclamando la despenalización del aborto; llamamientos a la desobediencia civil al estado en Euskalerria; desobediencia a la Ley de Extranjería...).

Pero la Campaña de Insumisión al Servicio Militar y su Prestación Sustitutoria por la decena de miles de jóvenes que la secundaron, los miles de encarcelados y el respaldo social que obtuvo (que culminó en la supresión de la obligatoriedad de ambos servicios) se puede considerar posiblemente la mayor campaña de DC desarrollada en la UE en la últimas décadas.

Si bien la DC es una estrategia colectiva cuyo protagonismo radica en la participación responsable y comprometida de un número significativo de personas anónimas, ciertas figuras son conocidas e identificadas con determinadas desobediencias civiles como es el caso de Henry David Thoreau en EEUU proponiendo la negativa a pagar impuestos para no sufragar la guerra emprendida por su país contra México; Mahatma Gandhi en la India contra el imperialismo británico; Martin Luther King en EE.UU. contra la segregación racial y por los derechos civiles de la población afroamericana; Bertrand Russell en su oposición al ingreso de Reino Unido en la I Guerra Mundial y por el desarme nuclear; Nelson Mandela en Sudáfrica en la lucha contra el “apartheid”.

Ver también: Educación para la paz; Paz.

Bibliografía

Thoreau, H. D. (1995): *Sobre el deber de la desobediencia civil*. Irún, Iralka.

Fromm, E. (1987): *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Barcelona, Paidós.

Pérez, J.A. (1994): *Manual práctico para la Desobediencia Civil*. Pamplona, Pamiela.

Fernández Buey, F. (2005): *Desobediencia Civil*. Getafe. Ediciones Bajo Cero.

Casado, A. (2002): *La desobediencia civil a partir de Thoreau*. San Sebastián (Donostia), Tercera prensa S.L.

Randle, M. (1998): *Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos*. Barcelona, Paidós.

www.antimilitaristas.org

Colectivo de Educación ABRA

Destinatarios

Nota previa: En el contenido y redacción del texto he intentado tener presentes las cuestiones referidas al género y la discriminacion en el lenguaje pero para evitar dificultades sintácticas y de concordancia, y para no complicar innecesariamente la redacción y lectura de los textos, hago mención explícita del femenino sólo cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto. En español el masculino gramatical no sólo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase. Es en este sentido en el que deben entenderse las expresiones apelativas masculinas que se refieran a un grupo o colectivo que incluya tanto a varones como a mujeres.

Los grupos sociales o las personas en los cuales se pretende que tengan lugar los resultados e impactos definidos en los objetivos de un proyecto, programa o estrategia de Educación para el Desarrollo (ED). También hablamos de destinatarios cuando aludimos a grupo-objetivo, público-objetivo, población-objetivo, target group...

1. Importancia de la selección y definición de los destinatarios en la ED

Las acciones de ED, al contrario que, las de Cooperación para el Desarrollo, suelen tener su principal debilidad en:

a) La *escasa concreción y definición de los destinatarios.* La eficacia de cualquier acción de ED precisa de una adecuada selección de destinatarios, tarea en ocasiones compleja pero cuya no realización está en la base del fracaso de muchas acciones de ED.

b) Y, derivada de lo anterior, en la *insuficiente definición de los resultados esperados y los indicadores para verificar su consecución.* Ciertamente hablamos de procesos educativos, en los que los resultados se observan a largo plazo. Pero toda acción educativa bien planificada incluye indicadores que permiten evaluar el avance respecto al nivel de partida en los objetivos del pro-

ceso educativo en el que se inserta la actividad o proyecto.

Los destinatarios de una acción de ED pueden estar muy poco definidos, como p.e. “la opinión pública”, o ser muy específicos, como “las personas que toman decisiones políticas o técnicas sobre inmigración en el ayuntamiento”. *El nivel de concreción y definición de los destinatarios es un indicador muy fiable de si podemos considerar o no a una acción como “de Educación para el Desarrollo”*. Toda acción educativa -y la ED lo es- acota y define desde el primer momento sus destinatarios puesto que las especificidades de los mismos (edad, sexo, cultura, idioma, capacidades cognitivas, experiencia...) condicionan de forma fundamental la metodología, didáctica, proceso, materiales... a utilizar. Una acción con destinatarios poco definidos e inespecíficos, con casi total seguridad no podrá ser considerada como de ED. Decir, por ejemplo, que los destinatarios de una actividad, proyecto o programa son “el público en general” es lo mismo que no decir nada.

2. Público general, público objetivo y público activo

Mª Luz Ortega Carpio (2006:109-110), que nos sirve de referencia para este apartado, considera imprescindible distinguir tres colectivos de destinatarios a la hora de trazar una estrategia de ED que pretenda crear CONCIENCIAS CRÍTICAS y formar en la responsabilidad con el Sur:

a) *Público general*. Constituido por la sociedad del Norte a la que en términos generales la ONGD dirige, sin discriminación, su propuesta de ED.

b) *Público objetivo*. Es el sector de la sociedad del Norte al que realmente tiene posibilidad de llegar la ONGD a través de las particularidades que la caracterizan y diferencian del resto de ONGD. Entre ellos están los potenciales donantes, voluntarios y colaboradores. Suele coincidir con el de la familia de ONGD a la que cada ONGD pertenece (profesional, religiosa, política, sindical, etc.).

c) ¿A quién mejor que al colectivo que promovió la ONGD dirigir la acción de ED? Por ejemplo, una ONGD promovida por farmacéuticos debería adaptar su ED para el público que se encuentra en las facultades de farmacia, en las farmacias y parafarmacias, en los colegios farmacéuticos y, ampliando el círculo, extender ese mensaje al resto de colectivos del sector de la salud. Lo que resulta más complicado y, sin embargo, no es extraño que ocurra, es que la estrategia de ED de este tipo de ONGD se intente llevar a cabo, habitualmente sin éxito, en un centro de FORMACIÓN de profesorado de Secundaria.

Público activo. Formado por aquellos que, conociendo la propuesta específica de lucha contra la pobreza de la ONGD, se involucran de manera activa en su causa. Son los voluntarios, el personal contratado, los socios, donantes (públicos y privados).

Es en muchas ocasiones el gran olvidado de la ED. Y, sin embargo, la formación permanente de este público debería ser una exigencia para las ONGD. Existe la falsa creencia de que, como ya están comprometidos de una manera u otra con la causa, no es necesario realizar con ellos una labor educativa.

Cuando las ONGD no tienen claro en su estrategia de ED quién forma parte de cada uno de estos colectivos, suelen acabar equivocándose. Así, elaboran medios y generan actividades (materiales, conferencias, exposiciones, documentos, etc.) que en muchos casos son un fracaso y/o son infrautilizados por no ir acompañados de un análisis del canal de comunicación utilizado o por no haber tenido claro quién constituía su “público objetivo”.

Podemos generar unos materiales magníficos, pero estos sólo serán de utilidad si existe un colectivo que necesite utilizarlos y que esté dispuesto a hacerlo. ¿Merece tanto la pena ese esfuerzo? ¿No sería más lógico dedicar estos recursos a descubrir quién es el público objetivo de la ONGD y detectar cuáles son sus motivaciones para luchar contra la pobreza, para desde ahí emprender la tarea educativa?

Muchos de los fracasos y crisis de las ONGD se evitarían si desde la ED se adoptaran estrategias específicas para cada uno de los colectivos que componen tanto el *público objetivo* como el *público activo*. La tentación es dirigirse hacia el *público general* y con mensajes cimentados en los “nuevos valores” de una *solidaridad débil* (solidaridad *light*).

3. Criterios específicos a tener en cuenta en la selección de destinatarios

Los criterios con que se realiza la selección de destinatarios dependen de la concepción de la *ED* y del DESARROLLO de la que se parte, de los objetivos específicos de la acción, del ámbito de actuación de la entidad que la realiza, de la disponibilidad de medios materiales y humanos... Pero en todos los casos y sea con unos u otros criterios reiteramos -por ser una de las principales debilidades

que se observan en los proyectos de ED- que *es imprescindible seleccionar el grupo destinatario y definir su perfil*. El contenido del mensaje, la forma de transmitirlo, la didáctica a emplear y la respuesta esperada son muy distintos dependiendo de si nos dirigimos a personas de una u otra edad, de una u otra clase social, de uno u otro sexo, de ámbito rural o urbano...

a. El enfoque educativo.

La ED a menudo tiene relaciones muy estrechas -y en no pocos casos contradictorias- con las actividades de SENSIBILIZACIÓN y las campañas de *recaudación*. La ED necesariamente ha de referirse a grupos destinatarios mucho más reducidos, concretos, definidos y restringidos que la sensibilización. En cualquier caso, para hablar de ED, en la selección de los destinatarios debe primar un enfoque educativo y no de marketing. Se trata, fundamentalmente, de distinguir si los objetivos que con ella se persiguen en realidad son objetivos en sí mismos o son un medio para alcanzar otros fines de difusión, recaudación, propaganda...

b. La dimensión de continuidad.

La ED no es sólo una actividad o conjunto de actividades, sino un proceso que pasa por aumentar el CONOCIMIENTO y la comprensión sobre distintas realidades y cómo se interrelacionan, por desarrollar valores, actitudes y destrezas, por dotar de recursos e instrumentos cognitivos, afectivos y actitudinales y por fomentar la PARTICIPACIÓN en propuestas de actuación que transformen la realidad, lo cuál va mucho más allá de la sensibilización y exige tiempo, continuidad, proceso. No puede pretenderse la consecución de esos objetivos y el desarrollo de ese proceso con actuaciones puntuales y esporádicas. La comprensión de las relaciones Norte-Sur es compleja, el cambio de actitudes tras el proceso de aprendizaje o formación, que lleva a un COMPROMISO responsable, no es inmediato y requiere de un acompañamiento a lo largo de éste.

La ED es un proceso educativo que se produce a medio y largo plazo. Esto supone que las actividades puntuales (conferencias, un concierto, una exposición) sólo podrán considerarse una actividad de ED si están enmarcadas en un programa más amplio de medio plazo que incluya otras acciones y tenga unos objetivos y una estrategia claros.

c. La respuesta.

La ED persigue que aumente en sus destinatarios el conocimiento y la información sobre determinadas realidades, pero es incompleta si sólo se queda en eso y siempre se espera como uno de los resultados que se genere una respuesta activa, concreta, observable, por parte de los destinatarios (contribución económica, hacerse socio, apoyar campañas, aplicar criterios de COMERCIO JUSTO en el consumo, colaborar como voluntario, cabildear...).

4. Evolución de los destinatarios

El concepto de *destinatarios* de la ED y la respuesta que se espera de ellos han evolucionado en las últimas décadas.

a. De *salvadores* a *corresponsables.*

A mediados del siglo pasado, antes de la evolución del concepto de *Educación para el Desarrollo*, el objetivo de las campañas de *Sensibilización* era fundamentalmente la recaudación de fondos para la ACCIÓN HUMANITARIA o la cooperación. Se apelaba a la compasión y generosidad de los destinatarios mostrando las situaciones de pobreza y sus efectos, pero sin referirse con profundidad a las causas ni al contexto social, económico, político, de relaciones internacionales... en que surgían. Los destinatarios de las campañas aparecían como "salvadores" de las personas del Sur, presentadas como impotentes, inermes, sin recursos de ningún tipo frente a una aparente fatalidad y cuya única esperanza era la compasión ajena, y más en concreto la de los destinatarios de la sensibilización.

Actualmente, desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, los *destinatarios* se pretende que sean personas que vayan haciéndose más conscientes de su realidad y de la realidad de otros, de la globalidad de las interrelaciones de nuestro mundo y que se animen a actuar para transformar determinados aspectos de dicha realidad desde unos valores que podemos resumir como "*solidarios*" y en una perspectiva de corresponsabilidad y colaboración con las personas y colectivos que trabajan en igual sentido tanto en el Sur como en el Norte.

A pesar de esta tendencia, todavía hoy muchas acciones de ED se plantean no tanto con objetivos principalmente educativos o transformadores sino como medio cuyo objetivo final es darse a conocer como organización, recaudar fondos o fidelizar una base social o societaria que parece ser todavía débil o escasa.

b. De los "*grupos cautivos*" y la EDUCACIÓN FORMAL a nuevos sectores sociales y a la EDUCACIÓN NO FORMAL y EDUCACIÓN INFORMAL.

En general se mantiene la constante de que el público objetivo de la ED se consigue a través de

plataformas ya existentes y en general en contextos de “grupos cautivos”: colegios confesionales afines a la propia ONGD, profesorado vinculado a la ONGD, socios, donantes, colaboradores, grupos de tiempo libre, parroquiales, asociaciones... Hay poca evolución a este nivel pero las ONGD se van abriendo a públicos o sectores menos “tradicionales” y “cautivos”: escuelas de padres y madres, escuelas de consumo, asociaciones de consumidores, centros cívicos, comerciantes, tercera edad, grupos de mujeres rurales, asociaciones de inmigrantes... Entre estos incipientes esfuerzos por llegar a otros grupos que generalmente quedan al margen de las campañas de ED destaca el trabajo en los municipios pequeños, el cuál requiere una buena coordinación con las organizaciones locales (de mujeres, de tercera edad, de jóvenes...). La respuesta y continuidad en los procesos de ED de estos colectivos rurales suele ser tan buena o mejor que la de los colectivos tradicionales.

c. La visión Sur... en el Norte.

Además del criterio “tradicional” de que la ED integre los análisis, visiones y testimonios del Sur, cada vez más nos encontramos con la presencia física de personas del Sur entre los destinatarios de la ED. No sólo porque, por ejemplo en el ámbito escolar, cada vez haya en las aulas más niños y niñas inmigrantes o adoptados en otros países, sino también porque en nuestro entorno hay cada vez más organizaciones de inmigrantes de distintas procedencias que se articulan para responder a sus propias necesidades como inmigrantes pero que también se ocupan de temas relacionados con sus países de origen y que empiezan a hacer, a distintos niveles, cooperación para el desarrollo y también sensibilización e incluso cabildeo e incidencia política en el caso de nacionales de ciertos países con graves problemas de DERECHOS HUMANOS.

Las personas inmigrantes y sus organizaciones han de ser consideradas cada vez más no sólo como destinatarias, sino también como colaboradoras cualificadas de las acciones y programas de Educación para el Desarrollo. La visión global y relacional que ofrece la ED sobre las distintas realidades de nuestro mundo exige la participación en la propia ED que realicemos tanto de las personas y organizaciones del Sur como de las personas y organizaciones de inmigrantes.

Ver también: Dimensión sur; Educación formal; Educación informal; Educación no formal; ONGD.

Bibliografía

Ortega, Mª Luz (2006): “La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, Nº 72 (diciembre 2005-enero 2006), pp. 109-110, disponible en www.cidob.org/castellano/publicaciones/afers/72.cfm

Pérez de Armiño, K. (2000): “Selección de destinatarios”, en Pérez de Armiño, K. (dir.): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona, Hegoa/Icaria, pp. 529-532, disponible en http://dicc.hegoa.efaber.net

Baselga, Pilar y G. Ferrero (2000): *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas Española. Informe a la Oficina de Planificación y Evaluación de la SECIPI*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Análisis de diversas experiencias de ED y Sensibilización, entre otras:

Iniciativas de Cooperación y Desarrollo (2001): *Análisis de experiencias y estrategias de sensibilización ciudadana desde entidades locales.* Vitoria-Gasteiz, Hegoa y Euskal Fondoa, disponible en www.vitoria-gasteiz.org/cooperacion

Iniciativas de Cooperación y Desarrollo (2002): *Nuevos debates y propuestas de Sensibilización y Educación para el Desarrollo en Vitoria-Gasteiz.* Vitoria-Gasteiz, Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, disponible en www.vitoria-gasteiz.org/cooperacion

Iniciativas de Cooperación y Desarrollo (2002): *Seminario de sensibilización sobre Colombia.* Vitoria-Gasteiz, Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, disponible en www.vitoria-gasteiz.org/cooperacion

Iniciativas de Cooperación y Desarrollo (2005): *Evaluación del programa “Mírame con otros ojos - Aldatu Jarrera.* Vitoria-Gasteiz, Delegación de Álava de la Coordinadora de ONGD de la CAPV, disponible en www.ongdeuskadi.org/files/EvaluacionMirame2005.pdf

Iniciativas de Cooperación y Desarrollo (2005): *Diagnóstico participativo de Educación para el Desarrollo en Álava.* Vitoria-Gasteiz, Delegación de Álava de la Coordinadora de ONGD de la CAPV, disponible en www.ongdeuskadi.org/files/DiagnosticoEDenAlava.pdf

Juanjo Estévez

Deuda externa

Obligación de pago contraída por un estado, fruto de la previa recepción de FINANCIACIÓN internacional otorgada por otros estados, bancos privados e instituciones financieras internacionales, ya sea en forma de créditos o bajo la modalidad de suscripción de bonos. Comúnmente, se habla de deuda externa refiriéndose a la de los países en desarrollo, y no a la que mantienen también los países más ricos del planeta. La excesiva deuda externa acumulada es un lastre para el progreso de numerosos países del mundo en desarrollo.

Historia

La financiación internacional ha sido a lo largo de la historia una fuente de recursos utilizada para muy diversos fines. En todo caso, es muy prolongada la tradición del crédito entre entidades y estados de distinto origen nacional. Sin embargo, la llegada de dinero en forma de crédito a los países en desarrollo es mucho más reciente, y se encuentra en el origen de la llamada "crisis de la deuda", un proceso que se gestó en la década de los setenta del siglo XX, que estalló en los ochenta y cuyas consecuencias se han vivido desde entonces y hasta nuestros días.

Por motivaciones tanto políticas -la guerra de los seis días en Oriente Medio, y el alineamiento occidental con las posiciones israelíes en aquel conflicto- como económicas -la extrema dependencia de las potencias industrializadas del petróleo-, los países productores y exportadores de petróleo, con el liderazgo de los países árabes, por primera vez unidos, provocaron lo que se llamó la crisis del petróleo en 1973. Acordaron subidas de precios que llevaron el precio del barril desde 1 hasta 4 dólares, lo que provocó un shock en la economía mundial y un crecimiento exponencial de los ingresos de esos países.

Los países petroleros situaron ese excedente de ingresos -los petrodólares- en el sistema bancario, y éste a su vez salió a la búsqueda de nuevos clientes a los que prestar. La recesión generalizada en el mundo rico hizo que se iniciara una oleada sin precedentes de créditos al mundo en desarrollo en que el sector bancario entró con muchos recursos y pocas cautelas, y un comportamiento "de manada", es decir, siguiendo los pasos del primero e imitando su conducta. Por su parte el crédito llegado a los países en desarrollo se utilizó de manera diversa, pero en todo caso no se tomaron las necesarias cautelas en su uso, en un tiempo que parecía de dinero abundante e inagotable.

Este proceso creció como una burbuja -el preció del petróleo alcanzó los 30 dólares a fines de los setenta, y la llegada de crédito al mundo en desarrollo se multiplicó por diez-, pero la coyuntura cambió al comenzar los ochenta, se produjo una "contracrisis del petróleo" -caída del precio- y un aumento espectacular del gasto público de los Estados Unidos, para alimentar su proyecto de inversión militar y espacial "la guerra de las galaxias". Así, con menos dinero entrando al circuito bancario, un cliente preferencial demandándolo para financiarse -los Estados Unidos- y un aumento severo de los tipos de interés, se llegó al estallido de la crisis de la deuda: cada vez había menos dinero para prestar, era más caro, y la deuda acumulada era muy importante.

La crisis estalló en América Latina y muy rápidamente los bancos privados, muy expuestos al riesgo de quiebra si sus clientes del mundo en desarrollo dejaban de pagarles se unieron a los Gobiernos de sus países y al Fondo Monetario Internacional para buscar la solución. Diseñaron una estrategia de austeridad para los países en desarrollo -menos gasto público, aumentar sus ventas al exterior y reducir sus compras- y les dieron nuevo crédito para evitar el impago -fue la llamada estrategia convencional o del "new money"-. A esta política inicial le siguieron otras semejantes, que se llamaron políticas de ajuste estructural.

El ajuste garantizó la austeridad del gasto, y también el aumento de la producción para la exportación, pero ello tuvo nefastos resultados económicos y sociales. En lo económico, cayeron los precios de las materias primas por la producción masiva de los países en desarrollo frente a una demanda más o menos estable, y se frenó la diversificación productiva al detenerse casi por completo las importaciones. En lo social, el recorte del gasto cayó centralmente sobre los gastos sociales, que quedaron relegados y minimizados, y sobre la administración pública en general, que vio muy reducido su tamaño, sus capacidades y por ende su efectividad y su legitimidad. La salud, la educación y las áreas sociales quedaron relegadas y aún hoy el negativo impacto de la deuda sobre el DESARROLLO HUMANO sigue vigente.

De modo que la crisis de la deuda externa provocó un fuerte deterioro social, un estancamiento económico y un deterioro institucional que hicieron que los ochenta se llamaran "la década perdida del DESARROLLO". Los efectos de esa década no se han superado aún, pues la deuda pese a los

sacrificios para su pago, siguió creciendo, absorbiendo buena parte de los presupuestos nacionales, minorando las inversiones sociales, y perjudicando la fortaleza funcionamiento y legitimidad de las instituciones públicas. Aquel error arrastra graves consecuencias todavía hoy, en que son dominantes enfoques sobre la importancia de la gobernanza y las instituciones públicas para el desarrollo.

En los noventa, aumentó la brecha entre unos países en desarrollo y otros -los países emergentes, por una parte, y los menos adelantados, por otra, ejemplifican bien esta creciente división-. Los primeros recuperaron su acceso a financiación a costa de los riesgos de la vulnerabilidad financiera y la llegada de las crisis, como les ocurrió a México, Brasil o Tailandia, y han vivido una etapa de inestabilidad pero con llegada de recursos, que hace que en 2006 están posiblemente tocando techo. Pero los menos adelantados se mantuvieron sobreendeudados, bajo una fuerte crisis de deuda y desarrollo y dependientes únicamente del crédito público, el menos abundante.

Cabe señalar, por último, que el problema no es la mera existencia de deuda externa, ni menos aún la posibilidad de acceder a crédito internacional. Las dificultades radican en un sistema internacional de crédito desregulado y sin mecanismos de control para evitar o al menos paliar los ciclos más extremos de liquidez y penalizar las conductas poco responsables de prestamistas y prestatarios. Igualmente, la herencia de aquella crisis mal resuelta es un sistema en que decenas de países están lastrados por el peso de una deuda excesiva para sus presupuestos y por la baja credibilidad financiera fruto de las incompletas soluciones impulsadas por la Comunidad Internacional.

Prestamistas y acreedores

Se dividen en tres categorías: privados, públicos bilaterales, y públicos multilaterales. Los privados son principalmente bancos, empresas y fondos de inversión y de pensiones. En el pasado el sector privado operaba mediante créditos, muchas veces sindicados -compartidos por varias entidades- pero hoy se tiende cada vez más a que sean los estados los que emitan títulos o bonos, que los agentes mencionados los suscriban o compren en los mercados financieros, y que su precio fluctúe en función de la oferta y la demanda -y otras consideraciones menos objetivas como el llamado riesgo país, la calificación financiera que agencias privadas otorgan a la credibilidad económica de un país y que hacen variar el coste de su acceso a financiación-.

Los prestamistas / acreedores públicos bilaterales son estados y utilizan dos mecanismos: por una parte, el crédito blando para el desarrollo -los créditos FAD, para el caso español- y la cobertura del riesgo a los exportadores al país en desarrollo. En el primer caso, se trata de créditos concesionales -baratos, muy por debajo del coste y condiciones de mercado- vinculados a la realización de proyectos concretos y que suelen estar vinculados a que con los recursos del crédito se compren o arrienden bienes y servicios del país que lo otorga. Y en el segundo, se trata de operaciones puramente comerciales que el estado, a través de una compañía pública -la Compañía Española de Seguros de Crédito a la Exportación, CESCE, para el caso español- asegura el riesgo en operaciones de exportación a países en desarrollo. La deuda en esas operaciones aparece cuando el país comprador no efectúa el pago en fecha, momento en que la Compañía paga al exportador lo estipulado por cuenta del estado, y así una deuda comercial inicial se convierte en una deuda entre dos estados.

Por último, las Instituciones Financieras Internacionales (IFI) -el FMI, Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo- también otorgan créditos, por una parte para “apoyo a programas”, es decir para apoyo a balanza de pagos, aumentar la dotación de reservas u otras políticas generales. Son los clásicos créditos para apoyar los programas de ajuste y, con carácter general, aspectos macroeconómicos. Igualmente, las IFI otorgan créditos para proyectos específicos. Ambos tipos de crédito implican aceptar las condiciones que establece el FMI relativas a control presupuestario, privatizaciones, déficit público y en ocasiones normativas específicas de diferentes sectores -leyes sobre la competencia, medidas de austeridad administrativa, etc.-.

Cuanto mejor es la situación económica del país en desarrollo, más acceso tendrá al crédito privado, que es más abundante y no tiene condiciones. Si su situación económica es peor, sólo dispondrá de acceso a las fuentes de crédito bilaterales y, en mayor medida multilaterales, y por lo tanto habrá de aceptar condiciones -exportaciones del país prestamista en un caso, y medidas programáticas de amplio espectro, en otro-.

El sistema de negociación

La negociación de la deuda externa tiene tres espacios de particular interés. El primero es el Grupo de los siete, G7, que anual o bianualmente propone modalidades de tratamiento de la

deuda para los países en desarrollo, y excepcionalmente propone medidas concretas. En verano de 2005, el G7 llegó al acuerdo de Gleneagles, Escocia, para una reducción de la deuda multilateral de 18 países muy pobres, que en otoño de 2006 se encuentra en proceso de ejecución. Esa decisión fue ratificada en la asamblea anual conjunta del FMI y el Banco Mundial. Es precisamente el FMI el segundo pilar de la negociación, pues para cualquier acuerdo de tratamiento y reducción de deuda se exige al país en desarrollo un acuerdo con el Fondo sobre políticas -un programa de ajuste en sus distintas versiones o, al menos, una carta de intenciones suscrita y vigente con el organismo-.

El foro en el que se acuerdan las medidas ejecutivas impulsadas por el G7 o el FMI es el llamado Club de París, un club informal de acreedores que establecen sus propias reglas -normalmente a sugerencia del G7- para negociar todos los acreedores unidos con cada país deudor en dificultades.

En todo caso, sólo muy recientemente las medidas del Club de París han otorgado medidas de reducción de deuda significativas, pues hasta la puesta en marcha de la iniciativa HIPC (*Highly Indebted Poor Countries*), las reducciones eran menores, sencillamente acercaban el valor nominal al real de las deudas y no lograban mejoras en la sostenibilidad de la deuda del país afectado.

Resulta obvio que todo el sistema de negociación está controlado y gestionado por los países acreedores que, lógicamente, velan por sus propios intereses, tratando de propiciar el mayor pago posible de las deudas pasadas y sólo de manera excepcional negocian con mayor apertura a la reducción de la deuda a la vista de problemas de peso en términos de pobreza o desarrollo para el deudor. La condicionalidad de cualquier negociación a la vigencia de un acuerdo con el FMI otorga al organismo un papel central.

Tienen también una creciente importancia los acreedores bilaterales ajenos al Club de París: potencias regionales como China, India, Sudáfrica, Brasil o Venezuela, que también operan como prestamistas pero no son parte del Club de París, de manera que sus acuerdos no les obligan y los países no aplican la *comparabilidad de trato* al país deudor reduciendo su deuda. A este problema se le llama *free riding*, y constituye un riesgo relativamente nuevo que proviene de la emergencia como potencias de países como los citados.

Actualidad

En la última década el interés en el tratamiento de la deuda se ha centrado en los países más pobres y endeudados, dejando de lado la problemática de los países considerados “de ingresos medios”, que ha aflorado más bien a través de fuertes crisis financieras. Un caso excepcional es el de Argentina, que tras una crisis largamente anunciada y que al fin afloró en 2001 renegoció su deuda mediante un “megacanje” en el que negoció su deuda privada hasta acordar pagar tan sólo un 20% de su valor nominal, en la reducción de deuda más amplia de la historia reciente, realizada al margen de los cauces habituales y pretendidamente obligados de negociación.

En 1996 el FMI y el Banco Mundial aprobaron una iniciativa de emergencia para salvar a los 42 países más pobres del planeta, la mayoría africanos -iniciativa HIPC- en que la deuda implicaba graves problemas de pobreza y deterioro económico y social. Diez años más tarde tan sólo 18 países han recibido toda la reducción de deuda que les correspondía, y otros 11 países han recibido medidas de reducción de la deuda intermedias.

Bajo esta iniciativa, por vez primera se han producido reducciones no sólo de las deudas bilaterales sino también de la deuda de las propias instituciones multilaterales, el FMI. Esas medidas han sido inevitables por la concentración de crédito que los países más pobres tienen con esos organismos. En todo caso, lo avanzado por la iniciativa HIPC ha sido insuficiente para sus propios objetivos: garantizar la sostenibilidad de la deuda. Esa sostenibilidad fue medida inicialmente sólo contra el valor de las exportaciones; recientemente se han introducido indicadores de gobernanza para salvar la manifiesta inadecuación de los umbrales establecidos originalmente.

Otros mecanismos a tener en cuenta son los canjes de deuda, en los que el acreedor renuncia al cobro de una deuda, y acuerda con el deudor destinar una parte de esos recursos a un fin de desarrollo en el país deudor, mientras el mismo es liberado del pago de la otra parte de dicha deuda (por ejemplo, de 100 dólares, el acreedor renuncia al cobro, se acuerda destinar 50 a proyectos sociales en el país deudor, y los otros 50 se condonan). Se trata de mecanismos para convertir la deuda en acciones de desarrollo que han sido utilizados con frecuencia desde hace dos décadas, tanto con deudores de ingresos bajos como intermedios.

Las otras deudas

Frente a una concepción estrictamente financiera del problema de la deuda, conviene atender a otras vertientes -políticas, sociales, históricas...-, para tener un dibujo más completo del término.

Se le llama *deuda histórica* a la deuda ni cuantificada ni, por supuesto, pagada de los países ricos que fueron en su día metrópolis para con sus colonias: se refiere al robo y utilización de las materias primas de los hoy países en desarrollo para impulsar el progreso de los más avanzados, e incluso, más grave aún, del expolio de lo más valioso: las personas, que sufrió el continente africano por el esclavismo. Esta deuda histórica no explícita ni satisfecha es un referente decisivo para entender la dimensión del problema.

Se llaman *deudas sociales* a los servicios y mejoras sociales no otorgados a los sectores más pobres por sus propios Gobiernos; se relaciona directamente con la deuda externa debido a que en no pocos casos no se satisfacen esas deudas sociales tanto por el poco COMPROMISO con esos sectores de los propios Gobiernos, como por el peso de la deuda externa sobre el presupuesto. El llamamiento a pagar la deuda social por encima de la deuda externa ha sido una constante primero en Brasil pero también en el conjunto de América Latina.

La *deuda ecológica* es un concepto más complejo pero su tratamiento resulta obligado dada la dimensión de los problemas ambientales en el planeta. En este concepto se entiende que hay una deuda de los países ricos derivada por una parte, del bajo precio pagado por las exportaciones de productos no renovables o renovables con largo período de reemplazo que implican la pérdida de oportunidades para generaciones futuras. Y por otro, se refiere al altísimo grado de contaminación provocada por los países más industrializados, que sin embargo sufren todos los países por igual, con más gravedad en los países más empobrecidos. De hecho, la desertificación del Sahel, o la virulencia de los huracanes en Centroamérica, que se acrecientan año a año por los efectos del cambio climático, suponen un impacto sobre las poblaciones de aquellos países derivado de la actividad industrial y del modo de vida y de consumo de los países ricos. De ese modo, se está generando una creciente deuda ecológica de os ricos con los más pobres, que de cuantificarse podría superar las cuentas de la deuda externa financiera.

Propuestas y visiones alternativas

La reclamación de la anulación, reducción, condonación total y parcial de la deuda ha sido una de las motivaciones principales de las organizaciones y movimientos sociales desde los últimos años del siglo XX.

Esas campañas y movimientos han cuestionado desde el funcionamiento del sistema capitalista en su conjunto, pasando por la legitimidad del sistema financiero o, más concretamente, la licitud de determinadas operaciones de crédito.

La falta de transparencia y de reglas claras en la negociación es otro de los ejes de propuesta desde los movimientos sociales, así como la exigencia de auditorías económicas y sociales de las deudas y sus efectos. La necesidad de superar el esquema Club de París / FMI / G7 para dar paso a un sistema de arbitraje o negociación neutral e independiente tiene una notable importancia y su propuesta fue recogida incluso por el FMI, aunque la versión que ese organismo preparó del mismo, el *Sovereign Debt Reduction Mechanism, SDRM*, no prosperó por el veto del Gobierno norteamericano.

Recientemente, en septiembre de 2006, el Gobierno noruego ha decretado a la anulación de deudas del Ecuador con ese país por aceptar que se trató de créditos corruptos, en los que se exportó una mercancía defectuosa -buques navieros- y se mantuvo el cobro. Este importante precedente será significativo en la búsqueda de mayor transparencia y justicia en el tratamiento y renegociación de las deudas internacionales. En años recientes, también la justicia suiza ha dado algunos pasos esperanzadores en la dirección de permitir recuperar fortunas robadas por dirigentes corruptos a sus pueblos, como son los casos de Mobutu en la R. D. del Congo o del General Abacha en Nigeria. Pasos escasos y dados tras la presión social internacional, pero que ofrece señales de oportunidades de mejora tanto como de la necesidad de mantener un fuerte activismo social en la materia.

En definitiva está sobre la mesa una consideración ética básica: no es aceptable que los países pobres paguen a los países ricos cada año una parte de su escasa renta cuando no pueden garantizar los derechos mínimos de su población ni alcanzar la Carta Magna del desarrollo actual, los OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO, suscritos por todos los países, ricos y pobres.

Ver también: Organismos internacionales.

Bibliografía

Alonso, J.A. y J. Atienza (2000): “Deuda externa: la condena de Sísifo”, *Revista Economistas*, Nº

84, marzo de 2000, Madrid, Colegio de Economistas de Madrid, pp. 117-126.

Atienza, J. (2002): *La deuda externa del mundo en desarrollo. Teoría, realidad y alternativas*. Madrid, Akal.

Atienza, J. (2000, 2ª edición): *La deuda externa y los pueblos del Sur. El perfil acreedor de España*. Madrid, Manos Unidas.

De Sebastián, L. (1988): *La crisis de América Latina y la deuda externa.* Madrid, Alianza América.

George, Susan (1993): *El bumerang de la deuda. De qué manera nos afecta a todos la deuda externa del Tercer Mundo*. Barcelona, Deriva/Intermón.

Hanlon, J. (1998): *Dictators and debts*. Londres, Jubilee 2000 UK.
www.jubilee2000uk.org

Oliveres, A. (1998): "La deuda externa. Signo de dependencia y reto de liberación", en *Vida Nueva*, Nº 2126, Madrid, PPC Editorial y Distribuidora, pp. 23-30.

Sutcliffe, B. (2005): *100 imágenes de un mundo desigual*. Barcelona, Icaria/Intermón.

Toussaint, E. (2006): *Los tsunamis de la deuda. Infórmate y actúa contra la deuda*. Barcelona, Icaria/Intermón.

Vaquero, C. (comp.) (1999): *La deuda externa del Tercer Mundo. Alternativas para su condonación*. Madrid, Talasa.

World Bank (1998): *Beyond the Washington Consensus, Institutions do matter*. Washington DC, World Bank Publications.

World Bank (2005, varias ediciones): *Global Development Finance*. Washington DC, World Bank publications.

Páginas web

www.cafod.org.uk
www.debtwatch.org
www.imf.org
www.intermonoxfam.org
www.jubileesouth.net
www.oecd.org
www. eurodad.org
www.oxfam.org.uk\policy
www.worldbank.org

Jaime Atienza

Diferencia / desigualdad

En todas las sociedades los individuos difieren en sus habilidades, competencias, capacidades y destrezas; cualidades que afectan a su nivel de vida, estima, prestigio y poder. Sin embargo, el proceso de FORMACIÓN de estas diferencias no se produce por casualidad o como resultado de factores meramente individuales, sino que depende de las distintas posiciones o categorías que ocupan dentro de la estructura social; una estructura social, en el caso de nuestras sociedades actuales, fuertemente estratificada o dividida en grupos de personas con desigual acceso a los recursos culturales, políticos y económicos, desiguales oportunidades de vida y desigual influencia social. Según la categoría a la que pertenecen, las personas ocupan distintos *status* sociales que les proporcionan un acceso diferencial a las tres principales dimensiones de la estratificación social: riqueza, poder y prestigio.

Las diferencias entre posiciones, categorías y status que están en el origen de la desigualdad social necesitan de cierto consenso colectivo que garantice la integración y cohesión de los grupos (tanto de los que obtienen ventajas de ella como de los que no las obtienen) y que no ponga en riesgo la propia reproducción del sistema de estratificación. Para ello cada sociedad genera mecanismos y representaciones de legitimación (sistemas de valores y creencias, IDEOLOGÍAS, códigos morales, complejos simbólico-rituales, patrones lingüísticos...) y estructuras de consentimiento (modelos de socialización y enculturación) que una vez institucionalizados pueden persistir de generación en generación.

1. Enfoques interpretativos de la "diferencia"

1.1. El enfoque esencialista

Uno de los mecanismos más comunes de justificar la desigualdad en base a las diferencias entre individuos y grupos es la de adscribir aquéllas a rasgos "naturales", biológicos, y por lo tanto inmutables, permanentes y ajenos a la voluntad humana y a la acción social. El *esencialismo* implica que se puede describir la "esencia" de lo que significa ser pobre, negro, mujer, gay..., que la gente incluida en estas categorías tiene un conjunto de características más o menos estable que los diferencia de los demás, cualidades o rasgos distintivos, "objetivos", innatos, originarios del propio colectivo y conservados a lo largo del tiempo, sin variaciones sustanciales como para modificar el sustrato fundamental en el que reposa su identidad. El enfoque *esencialista* al explicar e interpretar las diferencias - de GÉNERO, etnia, clase, posición, status, edad...- a partir de rasgos biológicos y/o psicológicos, naturaliza e individualiza las situaciones resultado de condiciones

socioculturales y sociohistóricas, eludiendo las estructuras en las que dichas diferencias se encarnan y perpetúan consciente y/o inconscientemente, lo que P. Bourdieu (1980) denominó *habitus*: conjunto de disposiciones adquiridas en el proceso de socialización, que funcionan como esquemas de percepción, acción y valoración, asociadas a las posiciones sociales.

1.2. El enfoque constructivista

Frente a los *esencialistas*, la perspectiva *constructivista* interpreta las diferencias como categorías socio-culturales, históricamente construidas y, por lo tanto, cambiantes según las circunstancias, los intereses y las relaciones de PODER entre los grupos sociales. Categorías culturalmente construidas en contextos sociales particulares que 1) contribuyen a asignar status (posiciones que se ocupan dentro de la estructura social y reconocida en la red de relaciones sociales que llevan aparejadas) y roles (expectativas de comportamiento); 2) organizan la distribución de los recursos valiosos de una sociedad (dinero, poder y prestigio) y 3) condicionan el acceso diferencial a los recursos políticos, económicos, y simbólicos. El resultado es un proceso de definición, distinción y jerarquización de las diferencias como categorías sociales que abre en el seno de una sociedad posibilidades diferentes a las iniciativas individuales y/o a las estrategias colectivas de los grupos sociales, dando lugar a un sistema desigualitario.

Si las diferencias son un hecho de la realidad social, y no un reflejo de la realidad natural, ajeno a la actividad humana, la desigualdad no será algo que hay que asumir como inevitable, irremediable e inmutable, sino que podrá ser cuestionado y transformado. Las diferencias entre un enfoque y otro a la hora de plantearse la lucha contra la desigualdad social son fundamentales: el *esencialismo* al naturalizar las diferencias sociales como diferencias biológicas y/o psíquicas niega las posibilidades de TRANSFORMACIÓN de la realidad social, al constituirse en la negación de lo "social"; el constructivismo al desnaturalizar las diferencias sociales, introduce la dimensión social e histórica y por lo tanto, la posibilidad de intervenir en la realidad para cambiarla.

2. Las diferencias como categorías socio-culturales y socio-históricas: el ejemplo del género, la raza y la etnicidad

Veamos a través de algunos ejemplos la diferencia entre adoptar una posición u otra acerca de determinadas cuestiones sociales.

2.1. Sexo y género

El *sexo* es un término que hace referencia a elementos de carácter biológico relacionados con la reproducción y presentes en todas las especies animales, según los cuales se puede ser macho o hembra y hablando de la especie humana, varón o mujer. Pero en ningún caso, está inscrito en la biología cómo debemos ser varón o mujer. De ser así, el significado de ser hombre o mujer sería el mismo en todas las culturas y las épocas; sin embargo, las comparaciones trans-culturales y trans-históricas muestran una amplia gama de variaciones en lo que cada cultura y dentro de cada cultura, en diferentes períodos históricos, se considera que es "masculino" y "femenino"; sin contar las variaciones que hay dentro de cada sexo en la forma de entender la feminidad o la masculinidad.

Para explicar la variabilidad y pluralidad de significados en los modos de ser "hombre" o "mujer" debemos recurrir a otras categorías analíticas como la de *género*. Este término hace referencia a distinciones no biológicas, sino producidas social y culturalmente, entre hombre y mujeres; comprende el conjunto de rasgos de lo que se define como masculino o femenino en un lugar y en un momento determinados. Cada sociedad establece un sistema de roles, normas, valores, comportamientos, actitudes y expectativas culturales para cada género, y a los niños y niñas se les enseña a atenerse a lo que la sociedad espera de ellos y ellas, según la adscripción sexual que se les haya otorgado. Por tanto, las diferencias de sexo son producto de la herencia y la biología; las diferencias de género son el resultado de la socialización.

Todas las sociedades utilizan el género como un principio de organización, dividiendo los cometidos, actividades, tareas, de la vida social entre los roles de los hombres y las mujeres. Históricamente, a los hombres y las mujeres no sólo se les ha visto y tratado como diferentes sino también como desiguales. Casi todas las culturas valoran más las habilidades y rasgos que se consideran masculinos que los considerados femeninos. La antropóloga M. Mead (1973) señaló que cualquiera que sea la forma de división del trabajo, las tareas de los hombres se consideran de vital importancia y las de las mujeres se ven como rutinarias. Lo que la mujer hace tiene menos valor porque responde a su naturaleza biológica relacionada con la reproducción (gestación, parto, crianza, cuidados, afectos, relaciones), a diferencia de las tareas de producción asignadas a los varones,

que requieren de formación, capacitación y aprendizaje. En una palabra, mientras que "la mujer nace", o lo que es lo mismo los roles de esposa, madre, cuidadora no se aprenden sino que nacen con la mujer y su capacidad reproductiva, "el hombre se hace", debe aprender su rol de trabajador, productor.

Definir la feminidad como resultado de los rasgos biológicos de las mujeres, identificando la "esencia" de la feminidad con su capacidad reproductora y por tanto "natural", sin mérito alguno, justifica la desigualdad entre hombres y mujeres, en la medida que la desigualdad se defiende como la expresión de la diferencia fisiológica. Por el contrario, enfatizar la variabilidad del género, las diferentes formas de ser mujer o varón y la forma en la que la cultura y la socialización modelan las identidades de género es adoptar una perspectiva "constructivista" y, consecuentemente, desnaturalizadora de las desigualdades entre hombres y mujeres.

2.2. La raza y la etnicidad

Otro de los conceptos utilizados para justificar las desigualdades sociales como resultado de diferencias biológicas/naturales ha sido el término *raza*. La idea de que la familia humana puede dividirse en razas data del siglo XIX y de una serie de teorías pseudocientíficas que utilizaban el lenguaje de la biología darwiniana. Según este punto de vista, las razas representaban diferentes ramas del árbol de la evolución humana, presuponiendo que algunas, la de los europeos, eran naturalmente superiores al resto. La raza se concebía como una categoría biológica, fija, y objetiva, similar a las especies y las taxonomías raciales acabaron convirtiéndose en jerarquías raciales.

La genética moderna ha demostrado que la idea de las distintas razas humanas no tiene sentido científico y que las variaciones en las especies humanas son una cuestión de gradaciones, no de grupos distintos con fronteras genéticas claras, puesto que la diversidad biológica dentro de los grupos humanos es mucho más grande que la diferencia entre grupos. También la antropología actual, aceptando que las variaciones fenotípicas responden a adaptaciones biológicas plurivariables frente a un entorno cambiante, defienden la intervención de factores culturales (por ejemplo los cánones de belleza corporal o la preferencia por determinados rasgos físicos considerados superiores que otros, etc.).

Podemos afirmar pues que el término *raza*, alude a una categoría social y no biológica, inventada por los europeos para legitimar la explotación y dominación de otros pueblos considerados inferiores. La idea de distintas razas se ha utilizado como arma política para limitar la distribución y el acceso a la libertad personal, los derechos civiles, la educación, la vivienda, el empleo, la justicia y el simple respeto.

En términos socioantropológicos *raza* denota una categoría de personas que se perciben a sí mismas y son percibidas por otros como distintas sobre la base de ciertos rasgos biológicamente heredados. La raza es una categoría social y cultural, el producto de acciones sociales que crearon desigualdad política y económica y establecieron categorías culturales. Aunque las diferencias raciales no son biológicamente significativas, mucha gente cree que estas diferencias son importantes y actúa a partir de esa creencia (Chebel d´Appollonia, 1998).

El concepto *étnico* o *etnicidad* se refiere a un tipo particular de identidad, en el que se combinan rasgos de carácter físico y cultural. Un *grupo étnico* está constituido por personas que se perciben a sí mismas y son percibidas por otros como un grupo que comparte una historia común y rasgos culturales distintivos como un idioma, una religión, costumbres y prácticas familiares, preferencias alimentarias... El grado en que los miembros de un *grupo étnico* comparte realmente rasgos únicos es menos importante que el hecho de que ellos y otros crean que son "diferentes". La *etnicidad* como la *raza* es una etiqueta social, una construcción ideológica que arraigada en la conciencia individual y colectiva de los miembros del grupo, se suele presentar como una identidad natural o naturalizada.

3. Conclusiones: de la diferencia a la desigualdad

Cuando un grupo tiene más poder que otro, la *raza* y la *etnicidad*, al igual que el *género*, pueden usarse como una racionalización de las relaciones de dominación sea en forma de colonización, explotación, desplazamientos forzados, esclavitud o incluso el exterminio del otro. De ahí la importancia de desmontar y desenmascarar las explicaciones biologizantes y naturalizantes de las diferencias entre los individuos y los grupos, que son utilizadas desde el poder como instrumentos de legitimación y racionalización de la desigualdad. Ser conscientes de que las diferencias no están

basadas en "esencias" o características "naturales" de las personas y los grupos, sino que son "construcciones" sociales y culturales formadas en contextos políticos e históricos particulares, es una de las primeras tareas a realizar para poder cuestionar y transformar las situaciones de desigualdad social.

Ver también: Discapacidad; Exclusión social; Género.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1980): *El sentido práctico.* Madrid, Taurus.

Chebel d´Appollonia, A. (1998): *Los racismos cotidianos.* Barcelona, Bellaterra.

Mead, Margaret (1973) *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona, Laia.

Ana María Rivas

Dimensión sur

Área o campo de la SENSIBILIZACIÓN y de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (ED) cuya función principal consiste en incorporar la voz del Sur a las acciones y programas del trabajo educativo. Como práctica de partenariado Norte-Sur significa ofrecer una PARTICIPACIÓN real y equitativa a las contrapartes del Sur, personas o asociaciones, en los distintos momentos de un proyecto educativo.

En otras palabras, es hacer llegar al público objetivo las interpretaciones que las personas del Sur tienen sobre la cultura, la vida cotidiana y el DESARROLLO de sus países; su visión de la GLOBALIZACIÓN, las relaciones internacionales, la cooperación y el papel de los países empobrecidos en el (des)concierto mundial.

Resulta muy común que para sensibilizar y formar, abordando cuestiones de desarrollo, EQUIDAD, economía, cultura o justicia y DERECHOS HUMANOS, se utilicen fuentes que expresan la visión que desde el Norte se tiene sobre el escenario internacional o sobre una cultura o país determinado. Pocas veces se ha tenido en cuenta que el desarrollo, tal como se define y se entiende habitualmente, es un producto de la historia y el pensamiento occidental. Este producto cultural prototípico de Occidente, proviene de un modo de concebir la vida, las relaciones sociales y productivas; es fruto de una forma de ver la realidad y, a la vez, es el espejo que devuelve la imagen del mundo vista desde el Norte.

Esta visión unilateral y unidireccional ha generado errores de interpretación de otras realidades sociales, culturales, religiosas o económicas. Resulta claro que esta percepción eurocéntrica no es muy adecuada, ni suficiente, para comprender o definir los procesos que se viven en culturas no occidentales. Más aún, supone perpetuar el colonialismo o el neo-colonialismo en sus aspectos económicos, políticos y culturales.

Incluir la dimensión sur en las acciones de sensibilización y en los programas de FORMACIÓN, supone un esfuerzo educativo por paliar este déficit originado por la perspectiva unidireccional Norte-Sur. La dimensión Sur podría ser ese revulsivo capaz de remover los estereotipos que determinan la visión, la percepción y hasta la comprensión que del mundo tienen los habitantes de los países desarrollados.

La dimensión sur alcanza su concreción en la práctica formativa, gracias a la contribución de testimonios, grupos de investigación, enseñantes del Sur y los programas o documentos elaborados por personas que forman parte de la cultura, región o país que es objeto de análisis en una determinada acción de sensibilización o de Educación para el Desarrollo.

Evolución del Término

La dimensión sur es un concepto creado específicamente por y para la Educación para el Desarrollo. Es un enunciado compuesto por dos palabras cuya conjunción sólo adquiere sentido en el terreno que, dentro de la SOLIDARIDAD internacional, corresponde a la sensibilización, a la formación.

Sur es una expresión geográfica que designa un punto cardinal. Cuando se aplica a un lugar o región, indica la posición de este con respecto a otros que están al Norte, al Este o al Oeste. Sin embargo, la palabra Sur ha adquirido el nuevo significado de sinónimo de subdesarrollo, de lugar problemático que secularmente padece hambre, que sufre carencias de todo tipo. Este nuevo contenido, ha tenido un éxito rotundo en la economía política del siglo XX y en la COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO, ambas basadas en la concepción de un mundo constituido por el Desarrollo (Norte) y el Subdesarrollo (Sur).

Sur es el término, "políticamente correcto" y ampliamente aceptado, que se usa para designar a aquellas regiones o países que antes se definían como parte del tercer mundo, de países subdesarrollados, países no alineados, países en vías de desarrollo, países empobrecidos. El Norte, pierde su sentido estrictamente geográfico para convertirse en un término que sirve para aglutinar bajo ese

eufemismo al primer mundo, occidente, a todos los países llamados ricos, desarrollados. Los países enriquecidos, estén en el norte o en el sur geográfico, todos habitan en la latitud Norte de la abundancia de bienes, del dominio tecnológico, del poderío económico y de la fuerza militar.

El poder que detentan los MEDIOS DE COMUNICACIÓN de los países enriquecidos, les brinda la ocasión de definir, extender e imponer una única y homogeneizadora visión del mundo cuya consecuencia más nefasta es la de expropiar a personas, culturas y países del Sur de su manera de entender el mundo, de los criterios propios para interpretar la realidad y hasta de la forma de percibirse a sí mismos. El Sur termina autodenigrándose porque usa las claves interpretativas del Norte que aplicadas a sí mismo aumentan los estereotipos, reducen la autoestima, llevan a admirar conceptos, valores y hasta los idiomas que no se corresponden con su propia cultura sino con las culturas dominantes del planeta. Otra vez presenciamos las consecuencias del IMAGINARIO COLECTIVO creado por el colonialismo y reforzado por el neo-colonialismo.

"Como dijo Edward Said: «sin excepción significativa alguna, los discursos universalizadores de la Europa Moderna y de Estados Unidos presuponen el silencio, ya sea querido o no del mundo no europeo. Hay incorporación; hay inclusión; hay mandato directo; hay coacción. Pero es muy poco frecuente que se reconozca que se tendría que oír a la gente colonizada y conocer sus ideas»." (Gundara, 1998).

Este es el porqué de la presencia de la palabra Sur en nuestro enunciado, ahora es el momento de explicitar la primera parte de la fórmula: la palabra "Dimensión". Es una cualidad de la materia que indica tamaño, ha ampliado sus significados utilizándose por extensión para señalar un campo específico, diferenciado, un espacio acotado que se puede aplicar tanto al terreno físico como al campo intelectual de las disciplinas y de los conceptos. Hasta ahora, las disciplinas como antropología o etnografía se aplican a las culturas extrañas a occidente, pero el resto del mundo no ha tenido la oportunidad de aplicar esas ciencias a los extraños países occidentales. Por eso los países enriquecidos siguen teniendo una mirada muy autocomplaciente y siguen exhibiéndose en términos culturales, políticos, técnicos y económicos como "el ideal universal" que todos los demás pueblos deberían alcanzar. Especialistas de los países desarrollados analizan, explican y pontifican sobre las carencias y potencialidades de los pueblos del Sur sin que se oiga a las voces autorizadas del Sur expresar su punto de vista sobre esos mismos aspectos.

En la Educación para el Desarrollo, cooperantes, educadores y educadoras dedican sus esfuerzos, de formación y concienciación, a explicar el pasado y presente de culturas y países empobrecidos, asumiendo una visión que sería conveniente matizar o complementar con las voces del Sur. Con la mejor buena voluntad se describe el mundo, las relaciones Norte-Sur o las realidades específicas de los pueblos empobrecidos, siempre con la mirada del Norte. Muchas de las asociaciones dedicadas a la Cooperación y/o a la Educación para el Desarrollo tienen que hacer enormes esfuerzos para "desaprender" estos esquemas y desarticular preconceptos y visiones estereotipadas de la realidad tanto propia como ajena.

Ese espacio, usurpado a veces de buena fe y otras de mala fe, es el que corresponde a la lectura del desarrollo realizada desde otras culturas no occidentales, ese es el terreno que se delimita y se define como: dimensión sur.

Resulta muy difícil establecer una cronología que muestre cuál ha sido la historia de la gestación de esta idea. Aún así se pueden rastrear antecedentes tempranos como las contribuciones al tema del Desarrollo por parte de intelectuales del Sur (Aimée Césaire, Celso Furtado, Samir Amin, Paulo Freire, Eduardo Galeano, "La Guía del Tercer Mundo. El mundo visto desde el Sur", etc.). En la práctica educativa y de campañas de sensibilización, los testimonios de personas del Sur o de cooperantes retornados (desde 1960 en adelante) pueden considerarse como otros antecedentes importantes que jalonan la construcción del concepto de dimensión sur.

Un paso más allá de los testimonios ha sido dado hace ya muchos años. Desde los comienzos de la Educación para el Desarrollo a mediados de la década del 70, muchas ONGD europeas incorporaron a personas del Sur a su trabajo reivindicativo, educativo y de sensibilización. Sin embargo, no ha sido habitual entonces, ni en las décadas subsiguientes, encontrar una visión del mundo que fuera realizada con una perspectiva Sur, en proyectos de cooperación o en programas de sensibilización y formación.

A mediados de la década del 90, en la Unión Europea se comienza a hablar de dimensión sur propiamente dicha y se la propone como aspecto importante de la Educación para el Desarrollo.

Recién en el año 2000 cambia su reglamento de co-financiación y permite apoyar los proyectos de ED elaborados y ejecutados en partenariado con ONGD del Sur (Birchall, 2003).

Fue la institución sucesora del comité de enlace de las ONGD con la Comisión Europea, CONCORD la que ha favorecido e impulsado la dimensión Sur desde el 2002-2003. En coherencia con sus propuestas, en las formaciones europeas organizadas por el Forum de ED intervienen cada vez más educadores y educadoras del Sur. Aún así en los partenariados de ED, los socios del Sur son considerados más un recurso pedagógico que una contraparte asociada a un proyecto común (Birchall, 2003).

La contribución principal de la dimensión Sur reside en ayudar a alcanzar el objetivo prioritario de la ED, que consiste en cambiar el Norte como alternativa y complemento imprescindible de la cooperación sobre el terreno. La ED es la otra forma de cooperar cuyas acciones y programas formativos se proponen impulsar un cambio de mentalidad, de conocimientos, de concepción de políticas económicas, comerciales en el Norte, y que encuentran que la dimensión Sur es un aspecto fundamental y un apoyo inestimable para propiciar dichos cambios.

Esta diferencia de perspectiva no sólo contribuye a desarticular prejuicios sino que ayuda a redefinir cuestiones como los Derechos Humanos y CIUDADANÍA GLOBAL. Incluso resulta muy útil para reflexionar y hacer una crítica de las políticas tradicionales de cooperación que ponen todos sus esfuerzos en “ayudar” a cambiar el Sur, dejando intactos los elementos decisivos diagramados o sostenidos por el Norte y que son los responsables del ahogo y el empeoramiento del Sur (DEUDA EXTERNA, tasas comerciales, venta de armas, apoyo a dictaduras, expoliación de recursos naturales, deslocalización de empresas, ausencia de derechos sindicales, violencia estructural, violación sistemática de los derechos humanos, DESIGUALDAD social extrema, etc.).

Por eso es esencial que en los planes de concienciación o de denuncia y presión política surja la voz del Sur detectando los puntos en que hay que presionar más al Norte, cambiar sus perspectivas para que el futuro del Sur sea posible y no una vacía expresión del pensamiento “políticamente correcto”. Sería sumamente interesante que esta visión compleja y crítica de las relaciones Norte-Sur, tuviera impacto en la concienciación tanto en los países ricos como en los países empobrecidos (Birchall, 2003).

La voz del Sur nos tiene que ayudar a cambiar el Norte con más urgencia y más efectividad que lo que la Cooperación ha ayudado a cambiar el Sur.

La dimensión sur a debate

Parece evidente que es necesario incluir la perspectiva del Sur en las tareas de sensibilización y Educación para el Desarrollo, dar la palabra a personas que pertenecen al Sur para completar la percepción de las relaciones Norte-Sur, evitar los mensajes erróneos, eurocéntricos o catastrofistas. Esto nos llevaría a la construcción paulatina de lo que llamamos dimensión sur.

Sin embargo, si la dimensión sur se ha desarrollado poco, ya sea en la teoría como en la práctica, es debido a que no resulta fácil construir esa Dimensión y abrir mayores espacios de participación a las voces del Sur en las propias acciones de Educación para el Desarrollo. ¿Por qué resulta difícil construir o incluir la dimensión sur? ¿cómo se construye el partenariado? ¿con quién asociarse? ¿cómo lograr resultados satisfactorios para ambas partes? ¿cuánto tiempo es necesario invertir para lograr un buen ensamblaje entre las contrapartes? (Honorez, 2003), ¿cómo lograr que las asociaciones o personas del Sur dejen de ser considerados un mero recurso? ¿cómo alentar su participación en todas las etapas de un proceso educativo? ¿cómo construir la confianza mutua para aceptar las críticas y para evaluar el trabajo realizado conjuntamente? (Miguel Sierra, 2003).

Para el público del Norte, incluidas las instituciones en general y las de Cooperación para el Desarrollo en particular, el Sur -todos y cada uno de los sures posibles- es “el otro” (contexto, lugar, individuo, etc.), “los otros” (países), “las otras” (culturas, personas, regiones). Para conocer y comprender al “otro” o a “las otras” hay que estar dispuesto a escucharles y dejarles hablar. Tenemos que aprender a escuchar y también necesitamos un interlocutor que nos hable. La Educación para el Desarrollo, suele hablar del “otro” al que no conoce, no ha visitado ni ha visto, y que percibe directamente solo ahora que cruzan las frontera (Honorez, 2003). La participación del Sur es esencial para poder construir esta visión alternativa que tiene en cuenta parámetros culturales y vida cotidiana muy diferentes de los que se tienen en los países donantes de ayuda al desarrollo.

Hasta ahora es desde este Norte, ya dominador, ya generoso, donde se informa, se habla, se interpreta al Sur. Precisamente, la Educación para

el Desarrollo intenta incluir la dimensión sur en sus programas y actividades para poder contrarrestar, con autoridad, los estereotipos creados por los medios de comunicación o por los responsables políticos de los países enriquecidos.

La cuestión es cómo construir esa dimensión sur, que como ya apuntáramos antes ofrece dificultades y aspectos muy contradictorios. Al igual que ocurre con la gente de los países desarrollados, las personas del Sur tiene diferentes creencias, diferentes grados de conocimiento, variados orígenes sociales, diversos intereses y niveles de formación. Ser del Sur no es suficiente para poder explicar la situación social, económica o cultural de un país.

Aún más, muchos de los y las intelectuales o profesionales del Sur han sido formados en el Norte y les es difícil tener una mirada analítica diferente. Hoy, los descendientes de personas inmigradas son ciudadanos de pleno derecho en la mayor parte de los países de la Unión Europea. Estos se han incorporado a las asociaciones de barrio, a las asociaciones comunitarias vinculadas a su cultura de origen (la de sus padres, madres o antepasados) y a las ONGD de solidaridad local e internacional. Sin duda han ayudado a profundizar el CONOCIMIENTO sobre las culturas distintas a la del territorio de acogida. Esta colaboración necesaria puede no ser suficiente. Ser descendiente de personas de otros lugares no es garantía de conocer el país o la cultura de origen, ni asegura que las relaciones Norte-Sur sean vistas desde la perspectiva Sur.

Este equívoco se da incluso hoy con inmigrantes recién llegados, que sería el caso opuesto al anterior. Pueden hablar de su experiencia vital, de sus creencias y de su vida cotidiana, pero no tienen por qué saber de economía o de política internacional. Apreciando mucho esas contribuciones creemos que precisan de un complemento importante: las voces de aquellas personas que hayan reflexionado sobre los aspectos más significativos del desarrollo local y global desde una perspectiva Sur. El nivel más profundo e interesante a alcanzar sería aquel en el que personas del Sur analizaran las creencias, vida cotidiana y realidad socioeconómica de personas, culturas y países del Norte.

Por estas razones, hay que establecer con claridad el papel que debe jugar cada organización del partenariado Norte-Sur, las formas de participación en cada etapa del proceso, la importancia de compartir un proyecto desde la formulación hasta la EVALUACIÓN de su impacto. Ambas partes deben establecer pautas claras relativas a los métodos de comunicación y formación, de cómo divulgar y absorber la experiencia de partenariado dentro y fuera de sus respectivas organizaciones, y consensuar la elaboración de mensajes alternativos (Miguel Sierra, 2003).

A pesar de todas estas contradicciones y dificultades, se han hecho muchos progresos. La sola idea de que el Sur debe participar en la elaboración, la puesta en marcha y el desarrollo práctico de programas educativos, campañas de sensibilización o denuncia, ha abierto este terreno a testimonios, colaboraciones entre asociaciones del Norte y del Sur y a una participación efectiva de personas del Sur en muchas de las mencionadas actividades. Por el momento, la contribución es tímida y la apertura de la dimensión sur puede parecer insuficiente pero ya ha enriquecido notablemente la visión crítica y el cometido de solidaridad de la Educación para el Desarrollo.

La dimensión sur y La Educación para el Desarrollo

"La Educación para el Desarrollo es una educación política, una educación cívica que interpela mi responsabilidad de ciudadana en relación con las desigualdades Norte-Sur" (Honorez, 2003). Esta corriente educativa se caracteriza por dedicarse específicamente a la capacitación de las personas en y para el ejercicio de la solidaridad, se esfuerza por abrir un espacio a la participación y contribución directa de voces del Sur en las formaciones y en otras acciones propias de esta disciplina: documentación, investigación, formación, divulgación...

La Educación para el Desarrollo tiene poca tradición de partenariado Norte-Sur. Para ser partenaires hace falta estar decididos a compartir y motivados por cuestiones similares que nos preocupan, como la desigualdad, la pobreza, las injusticias, los abusos de poder... Si la ED pretende concienciar para producir cambios positivos en la sociedad, es necesario que las ONGD asociadas (Norte-Sur) en acciones de ED puedan determinar qué aspectos de la concienciación parecen importantes para ambas partes (Honorez, 2003).

En esta nueva forma de partenariado Norte-Sur se puede establecer una tipología básica de acciones conjuntas: intercambios escolares; acciones sociopolíticas (denuncia, promoción, alternativas...); turismo solidario; acciones artísticas y culturales; promoción de proyectos de desarrollo... (Miguel Sierra, 2003). A estas podríamos agregar: elaboración de proyectos de sensibilización y Educación

para el Desarrollo; elaboración y/o supervisión de materiales; formación de cooperantes, educadores y educadoras; investigación temática.

El significado de la dimensión sur es aún impreciso ya que no se han definido los contenidos, requisitos, métodos y funciones de este enunciado dentro de la Educación para el Desarrollo ni se han creado pautas y criterios que establezcan las condiciones y formas de participación de la gente del Sur.

En las actividades de sensibilización, en un principio y, años más tarde en las de Educación para el Desarrollo, se ha intentado paliar esa carencia a través de testimonios, jornadas culturales predominantemente folklóricas, entrevistas e historias de vida. Este comienzo es necesario pero no suficiente para desarrollar la dimensión sur. El folklore ligado a comidas, músicas, peinados o ropas es atractivo y colorido pero aclara poco de las relaciones Norte-Sur. Ayuda a simpatizar pero de una manera condescendiente, desde la superioridad con la que "los civilizados" miran, juzgan y toleran al "buen salvaje".

Aún así las viejas prácticas de testimonios del Sur o las jornadas culturales de contenido folklórico se han enriquecido y profundizado con materiales pedagógicos que recogen la contribución de personas o colectivos del Sur. En otros casos, aunque sean materiales técnicos o pedagógicos realizados por instituciones del Norte, son revisados y evaluados por asociaciones del Sur antes de ser editadas, divulgadas o distribuidas. Otras han dado a conocer el Sur a través su propia literatura traducida a los idiomas de los países del Norte a los que pertenecen las ONG que implementan dichas iniciativas, tal y como se ha venido haciendo en muchos países europeos.

Muchas han incorporado docentes del Sur en sus cursos de formación y también han dedicado sus publicaciones a dar voz a personas del Sur. Otras se han esforzado por tratar el tema de la equidad Norte-Sur en la Educación para el Desarrollo. Resultado de esfuerzos de ese tipo es el consorcio Polygone, que ha promovido encuentros y vínculos de educadoras y educadores europeos con educadoras y educadores de África, Asia y América Latina.

Algunos aspectos que impulsan la necesidad de incorporar la dimensión sur

En el actual contexto mundial hay varios elementos que facilitan y debieran impulsar el partenariado Norte-Sur en la ED:

1. La globalización, que nos sitúa frente a problemas comunes y nos insta a buscar soluciones comunes: aumento de la desigualdad y la EXCLUSIÓN SOCIAL, corrupción, conflictos bélicos, calentamiento del planeta, desaparición de especies, reducción de bosques, contaminación de las aguas y de la atmósfera, agotamiento de energías no renovables, etc.

2. La multiculturalidad global. Mestizaje de culturas que afecta a la mayor parte del planeta por: migraciones, intercambios económicos, profesionales, científicos; medios de comunicación, NUEVAS TECNOLOGÍAS, fusión cultural en las artes, etc. Sociedades que hace 20 años eran casi monoculturales, cuentan hoy con una enorme diversidad cultural. El colonialismo ha tenido un efecto boomerang y son las potencias occidentales las que tienen necesidad de gestionar bien la diversidad cultural que existe en sus estados-nación, en sus ciudades y pueblos.

3. Las nuevas tecnologías. Aunque los países pobres tengan más dificultades para conectarse en red, lo cierto es que las comunicaciones son mejores, más fiables, más frecuentes e inmediatas; lo que permite un diálogo más fluido, un intercambio de conocimientos, de imágenes, de propuestas, de información que antes era difícil, lento y equívoco. La nueva realidad facilita los partenariados Norte-Sur y el acceso de las contrapartes a la abundante información que pueden encontrar en la red.

4. Los foros internacionales. Nos referimos a la saga de encuentros inaugurada en Porto Alegre y que significa un motor de encuentros, intercambios de experiencias, ensayos alternativos, aprendizajes y promoción de partenariados Norte-Sur, Sur-Sur, Sur-Norte para impulsar alternativas que hagan realidad el lema: Otro mundo es posible.

Ver también: Codesarrollo; Desarrollo humano; Educación para el Desarrollo.

Bibliografía

Birchall, Karen (2003). "La Commission européenne et le partenariat Nord-Sud", *Antipodes*, Nº 161-162 (junio-septiembre), pp. 8-19. Bruselas, ITECO.

Honoré, Annick (2003): "Le partenariat Nor-Sud, une idée que fait son chemin", *Antipodes*, Nº 161-162 (junio-septiembre), pp. 20-22. Bruselas, ITECO.

Miguel Sierra, Adelié (2003): "Un inventaire des pratiques, une typologie des actions et des recommendations pour le Sud et le Nord", *Anti-*

podes, Nº 161-162 (junio-septiembre), pp. 4-8. Bruselas, ITECO.

De La Fuente, A. (comp.) (2000): "Raconte-moi l'Afrique. Littératures africaines et littératures sur l'Afrique", *Antipodes*, Nº 150 (septiembre), pp. 5-7 Bruselas, ITECO.

Polygone. Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003): *Mosaico educativo para salir del Laberinto*. Bilbao, Polygone.

Said, E. (1993): "Culture and Imperialism", Londres, Ed. Chatto and Windus. Citado por Gundara, J. (1998): "Interculturalidad y xenofobia en la Europa Multicultural" en *La Educación Intercultural en Europa*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, pp. 93-102.

Miguel Argibay

Discapacidad

Conjunto de pautas socioculturales, discursos científicos y prácticas institucionales que sobre la base de asunciones más o menos explícitas de salud, plenitud funcional y normalidad tienden a impedir la plena PARTICIPACIÓN social de las personas que los desafían. La discapacidad es la incardinación simbólica de cuerpos o disposiciones cognitivas o emotivo-dinámicas consideradas defectuosas o anormales y formas de EXCLUSIÓN SOCIAL constatables en una doble dimensión objetiva y subjetiva. Junto a los obstáculos tangibles para circular por la vía pública, acceder al sistema educativo y laboral en condiciones normalizadas o iniciar proyectos vitales independientes, las personas discapacitadas nos enfrentamos en la vida cotidiana con la pervivencia de patrones socioculturales de interpretación de la diferencia que deterioran nuestra identidad.

Más del 80% de la población discapacitada mundial se encuentra en el Sur. La desigual prevalencia de la discapacidad a lo largo de la superficie del planeta es una manifestación sangrante de las condiciones de opresión e injusticia en que se desenvuelve la vida cotidiana de gran parte de la población mundial, y explica por sí sola porque la discapacidad está llamada a convertirse en una prioridad de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. Sin embargo, la opresión política y económica, la falta de acceso a la sanidad como causa de daño físico no es la única apelación a la CONCIENCIA CRÍTICA de los ciudadanos del Norte. Pues la marginación se produce también en las democracias liberales de occidente, en las que la relación causa-efecto es justamente la contraria, es la diversidad de las constituciones físicas y psíquicas la que suele aducirse como pretexto para la vulneración de los DERECHOS HUMANOS.

La Educación para el Desarrollo tiene ante sí un primer cometido, que consiste en fomentar la conciencia crítica de la opinión pública ante la falacia que preside tanto a los prejuicios sociales como a los discursos científicos e institucionales de la discapacidad; que los obstáculos a la plena participación social de las personas discapacitadas tienen su justificación última en la propia condición corporal o mental de cada una de ellas. Tal presunción, rara vez explicitada, pero no por ello menos operativa, tiene el efecto poco deseable de presentar cada una de las dificultades que los discapacitados encontramos en la vida cotidiana como tolerables en aras del BIENESTAR del conjunto de la población. Por ello conculcaciones de los derechos que afortunadamente jamás podrían ser justificadas apelando al GÉNERO o a la etnia devienen socialmente tolerables cuando se trata de la discapacidad. La Educación para el Desarrollo ha de acometer la tarea de denunciar formas de naturalización de la DESIGUALDAD que parecían felizmente superadas gracias al discurso feminista y al movimiento a favor de los derechos civiles.

En no pocas ocasiones, los MEDIOS DE COMUNICACIÓN de masas trasladan una imagen de la discapacidad que tiene el poco deseable efecto de presentar a las personas discapacitadas como incapaces de hacerse cargo de sus vidas. Los telemaratones y galas benéficas que apelan a la compasión para recaudar fondos en beneficio de distintos colectivos ofrecen una buena ocasión para el ejercicio de la reflexión crítica desde una perspectiva de Educación para el Desarrollo; con el pretexto de visibilizar la situación de los colectivos afectados las propias organizaciones en cuyo beneficio se organizan estos actos tienden a perpetuar la percepción social del discapacitado como víctima. Esta victimización es contraproducente en primer lugar para los propios afectados, que no reciben el estímulo necesario para tomar la iniciativa y responsabilizarse de sus propios proyectos vitales, y también para la sociedad en su conjunto, que lo toma como una reiteración ritual de sus propios presupuestos. Y uno de ellos es que entre las múltiples formas que puede adoptar la diversidad humana, existen algunas que son intrínsecamente defectivas.

Se sabe a ciencia cierta que determinadas disposiciones psicofísicas precedieron muchos siglos a su definición diagnóstica, probablemente algu-

nas han estado entre nosotros desde los albores de la humanidad; otras son relativamente recientes y deben su viabilidad al progreso de las ciencias biomédicas. Sin embargo se sabe muy poco de las razones por las que situaciones vitales tan dispares han sido agrupadas bajo un epígrafe común que además las sitúa en la vertiente menos favorable de un continuo normativo. Reza un viejo proverbio inglés que quien señala con el dedo a otro ha de recordar que tres dedos de la mano apuntan hacia él. Algo parecido le ocurre al discurso de las ciencias sociales que acuñó el término de “discapacidad”, pues a pesar de la variedad de condiciones que recoge no permite atisbar ningún horizonte común de desigualdad constitutiva sino el contorno a contraluz de las presunciones del humanismo ilustrado sobre nuestra común condición. Es probable que la narrativa de la tragedia personal con que se acostumbra a presentar la discapacidad en los medios de comunicación de masas cumpla no sólo la función de auspiciar actividades de las propias asociaciones sino también la de introducir en un marco interpretativo plausible la abierta impugnación que el cuerpo del discapacitado plantea a la concepción ilustrada del ser humano. Con independencia de la consideración ética que pueda merecer la exposición pública de un discapacitado para refrendar la probidad moral de la población en su conjunto, la perpetuación del eje capacidad/discapacidad como marco de distinción relevante tiende a perpetuar la situación de subordinación de las personas discapacitadas al presentarlas como receptoras pasivas de la beneficencia sin capacidad efectiva de hacer contribuciones positivas a la sociedad. Por este motivo, el asociacionismo prodiscapacidad europeo ha escogido el slogan *Nothing About Us Without Us* -que podría ser traducido como “Nada por nuestro bien sin contar con nosotros”- para reivindicar la activa participación de los colectivos de discapacitados en el diseño de las políticas sociales que les conciernen. Sin embargo los efectos contraproducentes de la desautorización de las personas discapacitadas para tomar decisiones sobre sus propias vidas y el lugar que ocupan en la sociedad trascienden los límites del propio colectivo discapacitado. Junto al complejo procedimentalismo que la biomedicina y las ciencias humanas despliegan sobre el discapacitado al efecto de cuantificar la amplitud de la desviación, el relato de tragedia personal localiza en la persona discapacitada el origen de sus dificultades para la participación y oculta la naturaleza decisional de las convenciones sociales sobre el empleo, la educación, la atención sanitaria y la movilidad por el espacio urbano que se han definido sobre un modelo de ciudadano que sólo es inteligible a través de sus exclusiones constitutivas.

Señalar la naturaleza social y contingente del agravio por discapacidad no lo aminora ni lo hace más tolerable, únicamente supone una invitación a revisar paradigmas sistémicos de acuerdo con los que se organizan nuestras sociedades, a indagar cuál es el patrón oculto de perfección cuando nos referimos a alguien como discapacitado y qué revela sobre la sociedad que lo aduce o simplemente lo presupone. Concentrarse en nuestras presunciones no precisadas de normalidad y exponerlas al debate público permite contrastar su pertinencia en la actualidad y saca a la luz su problemática relación con la plena participación social. Convenimos con Richard Rorty, en que el progreso de una sociedad consiste en que cada vez un número mayor de circunstancias sea considerada moralmente irrelevante, y por eso desde la Educación para el Desarrollo debe insistirse en la posibilidad de deslindar, como en cualquier otra opresión, la marginación de la constitución psicofísica. Radicar esta forma de agravio en la autocomprensión de la sociedad que se vierte en los discursos dominantes expone las concomitancias que esta forma de agravio tiene con otras opresiones. Sin embargo, este esfuerzo sería estéril si no se complementa con un exhaustivo recorrido histórico del agravio por discapacidad, pues sus particularidades pueden a iluminar los puntos ciegos de otras reivindicaciones hermanas.

Afirma Michel Foucault en *Vigilar y Castigar* que a partir del siglo XVIII el alma sucede al cuerpo como escenario de prácticas punitivas. El siniestro catálogo de procedimientos de tortura y las ejecuciones públicas que en nuestro país se prolongaron hasta principios del siglo XX dan cuenta de cómo durante la Edad Media y aún en los inicios de la Modernidad la sociedad depositaba en el cuerpo y en el exterminio físico del infractor todo su potencial coercitivo. Sólo a partir del siglo XVII y gracias a la progresiva penetración de conceptos como Razón, Progreso y Libertad, frente a la voluntad de Dios que hasta ese momento había justificado las jerarquías tradicionales del antiguo Régimen, el control social se vierte sobre el alma del condenado, con el fin de sembrar en ella un conjunto de predisposiciones que lo habiliten para la vida en sociedad sin necesidad de acabar con su vida. El Hombre, concepto

genérico determinado sobre la realidad del ciudadano varón cultivado que defendía la Ilustración se articula en torno a las categorías de Razón y Libertad, de forma que aún hoy las más variadas reivindicaciones sociales se hacen eco de este lenguaje, que postula nociones pretendidamente incorpóreas de Razón y Dignidad. Pero el cuerpo que se presupone de antemano y que no se menciona nunca puede adivinarse a través de su reverso definitorio que las ciencias biomédicas designan como patologías o discapacidades o que en el IMAGINARIO COLECTIVO se recoge bajo la difusa noción de defecto. Pues sólo a raíz de lo no previsto por el discurso -teóricamente- incorpóreo de los Derechos Humanos es posible reparar en que de hecho presuponen uno con unas características muy concretas. El silencio del discurso de los Derechos Humanos sobre el cuerpo explica sin duda su prolongado silencio sobre las opresiones que lo toman como pretexto, pero prefiero remitirme al discurso de los colectivos que refieren el cuerpo como causa de sus discriminaciones para ilustrar este aspecto.

Parte del discurso de algunos feminismos inspirados en la clásica obra de Simone de Beavoir, *El segundo sexo,* afirma que las mujeres deben su situación de subordinación en la sociedad a su condición de objeto de deseo y nichos biológicos de reproducción de la especie. No es mi intención aquí cuestionar las opresiones a las que se han enfrentado las mujeres por su condición de reproductoras y objetos de deseo para ser exhibidos como símbolos de status. Pero el hecho de que las agresiones sexuales afecten por lo menos en la misma medida a mujeres que han sido esterilizadas en su pubertad y que no se adecuan a los patrones tradicionales de deseabilidad sexual sugiere-entre tantas otras cosas- que su teoría sobre las causas de la opresión femenina requiere una profunda revisión. Así mismo -y me consta que esta afirmación puede resultar incómoda- la conspicua exclusión de la discapacidad en los discursos feministas indica que comparten ciertas asunciones con el discurso dominante, como la interiorización de su estereotipo sobre el cuerpo femenino.

Afirmar que la discriminación por discapacidad se origina en prejuicios culturales no debe ocultar el hecho de estos prejuicios son el resultado de un ejercicio histórico del discurso ni restar contundencia a las dificultades que las personas discapacitadas encuentran en su vida cotidiana. Es la constatación de que la estigmatización de las situaciones de dependencia que culpabiliza a los discapacitados por la situación de desamparo institucional que padecen los cuidadores y las intervenciones sanitarias o educativas, a menudo paternalistas o invasivas, que impiden que los discapacitados tomen decisiones responsables sobre su propio cuerpo son obstáculos tan reales como las barreras arquitectónicas. Insiste en la conveniencia de que la intervención institucional trascienda las reformas urbanísticas, tantas veces inservibles o mal diseñadas, para adentrarse en un replanteamiento profundo no sólo de la propia discapacidad, sino también de la comprensión que la sociedad tiene de sí misma, expresada en nociones no confesas de integridad corporal y mental. Señalar que el agravio por discapacidad no tiene justificación *in re* no lo convierte en más fácilmente subsanable, por el contrario supone introducir el concepto de cuerpo al discurso sobre los Derechos Humanos, que lo rechazó desde sus mismos orígenes.

En estas circunstancias no es extraño que un número creciente de activistas prodiscapacidad hayan reparado en las concomitancias entre el agravio heterosexista que padecen gays y lesbianas y las discriminaciones que afectan a las personas discapacitadas, en parte debido a que el porcentaje de los gays o lesbianas que tienen alguna discapacidad o mantienen relaciones con discapacitados no es insignificante. En efecto, de modo semejante a como sucede en la obra de la filósofa postmoderna Judith Butler donde la palabra *queer (*maricón) se reivindica al objeto de desestabilizar la división por sexos en que se asienta la discriminación femenina y el heterosexismo, algunos discapacitados estadounidenses se han reapropiado con propósitos subversivos del despectivo *crip* (lisiado o tullido) al objeto de poner de manifiesto las crueldades implícitas en las aparentemente neutrales convenciones del sistema.

Corresponde a la Educación para el Desarrollo asistir con expectación a la mutua fecundación entre el activismo prodiscapacidad y otros colectivos, pues no debe olvidarse que entre los discapacitados se encuentran también personas atravesadas por otras categorías de abyección. Esperemos que como resultado de la extensión de estas redes de equivalencia la movilización social en su conjunto suavice el esencialismo que ciñe la actividad de los diversos colectivos alrededor de posiciones naturalizadas como el sexo, la etnia o incluso la propia discapacidad, que no está libre de incurrir en los mismos errores que el resto de las movilizaciones. La diversidad interna de colectivo no propicia solidifica-

ciones discursivas, que deberán ser convenientemente denunciadas y combatidas cuando aparezcan. Hasta que eso ocurra, la politización de la discapacidad puede ser un eficaz revulsivo de la vida social poniendo en contacto al sistema y a los movimientos sociales más consolidados con sus exclusiones constitutivas.

Ver también: Diferencia / desigualdad; Exclusión social.

Bibliografía

Butler, Judith (2002) [1993]: *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.

Butler, Judith (2002) [1996]: *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona, Paidós.

Foucault, M. (2000) [1975]: *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.

Goffman, E. (1970) [1963]: *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

Mitchell, D.T. y S. Snyder (1997): *Vital Signs. Crip Culture Talks back*. Brace Yourself Productions, Marquette, Michigan. EE.UU. 48 minutos.

Mitchell, D.T. y S. Snyder (eds.) (1997): *The Body and Physical Difference. Discourses of Disability.* Ann Arbor, University of Michigan Press.

Mitchell, D.T. y S. Snyder (2001): *Narrative Prosthesis, Disability and Dependencies of Discouse.* Ann Arbor, University of Michigan Press.

Sobsey, D. (1994): *Violence and Abuse in the Lives of People with Disabilities: The End of Silent Acceptance?* Baltimore P. H. Brookes Editions.

Melania Moscoso

E

Economía solidaria

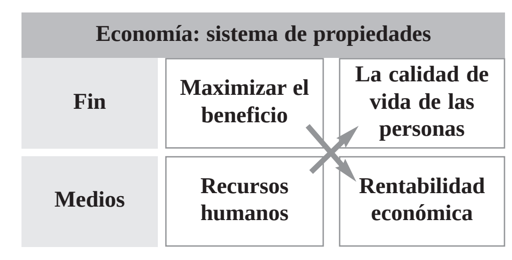
Actualmente la GLOBALIZACIÓN -entendida como el conjunto de procesos tecnológicos, económicos, sociales y culturales que hace del mundo una realidad más integrada e interdependiente- está íntimamente ligada a un determinado modelo político y económico basado en la IDEOLOGÍA neoliberal, así como a un concreto modelo de vida sostenido en el consumo desmesurado, el afán por la acumulación, el individualismo exacerbado y la uniformidad cultural. Un sistema que, básicamente, ha hecho de la economía -de un modelo y práctica económica neoliberal- un fin en sí mismo, desligado de otras consideraciones éticas y al margen de la satisfacción de las necesidades de las personas, del BIENESTAR de las colectividades y del DESARROLLO HUMANO sostenible de nuestro planeta.

Es incuestionable que, como consecuencia de ello, vivimos en un mundo profundamente injusto, desigual e insostenible. Un mundo donde la discriminación entre personas, sexos, etnias y pueblos es creciente, donde el control democrático de las decisiones o el acceso a las tecnologías, al CONOCIMIENTO o a los servicios sociales básicos está reservado a sólo una parte de la población mundial. De esta manera, la brecha entre personas y entre pueblos ricos y empobrecidos sigue creciendo, y la EXCLUSIÓN y la precariedad amenazan -también en las sociedades supuestamente desarrolladas- a amplios sectores sociales, especialmente a mujeres, jóvenes y personas de avanzada edad.

Sin embargo, la persistencia de esta realidad no es justificable ni inevitable. No es sino el reflejo del modelo político, económico y cultural imperante que, como tal, puede y debe ser modificado a través de la acción colectiva, la creación de pensamiento crítico y el desarrollo de prácticas alternativas. La economía solidaria, precisamente, aporta una mirada, unos valores y unas prácticas al servicio de dicha TRANSFORMACIÓN, configurando un movimiento social a nivel mundial y con características propias que se suma al conjunto de organizaciones ciudadanas que, local y globalmente, participan en la construcción de unas sociedades y un mundo más equitativo, humano y sostenible.

¿Es posible otra economía, alternativa y solidaria?

La economía solidaria parte de una consideración alternativa al sistema de prioridades en el que actualmente se fundamenta la economía neoliberal. Se trata de una visión y una práctica que reivindica la economía como medio -y no como fin- al servicio del desarrollo personal y comunitario, como instrumento que contribuya a la mejora de la calidad de vida de las personas y de su entorno social. Una concepción que hunde por tanto sus raíces en una consideración ÉTICA y humanista del pensamiento y de la actividad económica, que coloca a la persona y a la comunidad en el centro del DESARROLLO.



Economía: sistema de propiedades		
Fin	**Maximizar el beneficio**	**La calidad de vida de las personas**
Medios	**Recursos humanos**	**Rentabilidad económica**

Esta perspectiva convierte a la economía solidaria en una práctica fundamentalmente transformadora, dado que choca frontalmente con el modelo convencional de la actividad económica en nuestro mundo, concediendo a las personas, sus necesidades, capacidades y trabajo un valor por encima del capital y de su acumulación, a la vez que reivindica un modelo socioeconómico más redistributivo y equitativo. Esta visión conlleva consecuentemente, el desarrollo de una serie de valores y un repertorio de prácticas relacionadas

con el Empoderamiento de las personas y organizaciones ciudadanas, el impulso de relaciones basadas en la cooperación y la no competitividad, el desarrollo de modelos democráticos en la toma de decisiones, la conservación ecológica, la generación de riqueza e instrumentos financieros en condiciones éticas, el refuerzo de las capacidades de personas y colectivos especialmente excluidos, la innovación socioeconómica al servicio del desarrollo local, etc.

La economía solidaria viene configurándose en las últimas décadas como un movimiento social que reúne a un conjunto de organizaciones y actividades que, a lo largo de todo el planeta, están generando un pensamiento y una práctica alternativa y solidaria de la economía en sus diferentes facetas: producción, Financiación, comercio y consumo. Se trata de un sector diferenciado (dentro de sectores o ámbitos más amplios como los delimitados por términos como Tercer Sector y Economía Social) suficientemente acotado y que va logrando un reconocimiento internacional cada vez mayor.

En este ámbito se incluyen las empresas solidarias y de inserción, cooperativas de iniciativa social, asociaciones y fundaciones que realizan actividades económicas con finalidad social, sociedades laborales del tercer sector, iniciativas que promueven el Comercio Justo, solidario y/o ecológico, entidades promotoras de nuevas empresas solidarias... Un movimiento que va adquiriendo estructuras de trabajo en red a nivel local, regional y global que tiene como principal reto el lograr que experiencias, a menudo consideradas como testimoniales, logren contribuir a la transformación social y al surgimiento de un modelo socioeconómico alternativo.

Los principios de la Economía Alternativa y Solidaria

Se denomina economía solidaria al sistema socioeconómico, cultural y ambiental desarrollado de forma individual o colectiva a través de prácticas solidarias, participativas, humanistas y sin ánimo de lucro para el desarrollo integral del ser humano como fin de la economía.

Se reconocen en este espacio todas aquellas iniciativas asociativas, empresariales, económicas y financieras comprometidas con los siguientes principios:

- *Igualdad.* Promover la igualdad en las relaciones y satisfacer de manera equilibrada los intereses de todas las personas protagonistas en las actividades de la empresa o de la organización.
- *Empleo.* Crear empleo estable, favoreciendo especialmente el acceso de personas en situación o riesgo de exclusión social, asegurando a cada persona condiciones de trabajo y una remuneración digna, estimulando su desarrollo personal y la asunción de responsabilidades.
- *Medio ambiente.* Favorecer acciones, productos y métodos de producción respetuosos con el medio ambiente.
- *Cooperación.* Favorecer la cooperación en lugar de la competencia dentro y fuera de la organización.
- *Sin carácter lucrativo.* Las iniciativas solidarias tienen como fin principal la promoción humana y social, por lo que son de carácter esencialmente no lucrativas. Los beneficios revertirán a la sociedad mediante el apoyo a proyectos sociales, a nuevas iniciativas solidarias o a programas de cooperación para el desarrollo, entre otros.
- *Compromiso con el entorno.* Las iniciativas solidarias estarán comprometidas con el entorno social en el que se desarrollan, lo que exige la cooperación con otras organizaciones así como la participación en redes, como camino para que experiencias solidarias concretas puedan generar un modelo socioeconómico alternativo.

Para saber más:

- www.economiasolidaria.org
  REAS-Red de Redes de Economía Alternativa y Solidaria.
- www.ripess.net
  Red Intercontinental de Promoción de la Economía Social y Solidaria.
- www.socioeco.org
  Polo de Socio-Economía Solidaria.

Empresas Solidarias

Desde la economía solidaria se propone un modelo alternativo al convencional en la creación y gestión de actividades empresariales. Son las denominadas *Empresas Solidarias*, entidades con

figura jurídica mercantil que desarrollan su actividad de forma similar a otras empresas, pero partiendo del compromiso con los principios antes citados. También en el campo empresarial, se reivindica la actividad económica como un medio al servicio de las personas y de la comunidad en la que se desarrollan.

Se trata de empresas que, partiendo de la necesaria rentabilidad, eficacia y sostenibilidad técnica y financiera, huyen de una concepción exclusivamente ligada a la maximización de beneficios y al modelo productivista que prima la acumulación de capital por encima del desarrollo de las personas trabajadoras, y es ajeno a los daños sociales y ambientales producidos en la consecución de sus objetivos. Una visión de la empresa, por tanto, que orienta su sentido y finalidad hacia el beneficio social y hacia la calidad de vida y desarrollo de las personas.

Como no podía ser de otra forma, este tipo de empresas priorizan en su gestión aspectos como el fomento de la autonomía y la igualdad, la PARTICIPACIÓN y la actividad cooperativa, el establecimiento de escalas salariales justas y proporcionales, la transparencia y auditoría social, la sostenibilidad medioambiental y social, etc. Actividades empresariales sin ánimo de lucro, donde no existe reparto de beneficios entre accionistas, sino que de haberlos se reinvierten en la creación de nuevos empleos, la mejora de su estructura técnica y el apoyo a nuevos emprendimientos de carácter socialmente beneficioso.

No es de extrañar que muchos de estos proyectos nacieran precisamente en sectores productivos beneficiosos y no dañinos con el medio ambiente, fomentando el reciclaje y la reutilización en sociedades donde el consumo es desmesurado o impulsando novedosos modelos de producción de agricultura ecológica. O que nacieran al amparo de proyectos sociales en comunidades humanas golpeadas por crisis económicas y por la desestructuración y exclusión social, dando especialmente cabida a sectores especialmente vulnerables como mujeres y jóvenes. O que lo hicieran como producto de la conjunción de intereses de personas que quieren ensayar otra forma de entender su trabajo y la obtención de recursos económicos desde principios cooperativos, sociales y solidarios. Hoy, y en todo el mundo, son miles los emprendimientos económicos sociales que desarrollan todo tipo de actividades de producción de bienes y servicios.

Estas iniciativas prestan especial atención a sectores de la población que están en situación o riesgo de exclusión social, convirtiendo las empresas en un instrumento potencialmente útil para la integración social y la lucha contra la pobreza. Cabe destacar, en este ámbito, las llamadas *Empresas de Inserción*, un sector cada vez más reconocido social y legalmente en diferentes regiones europeas. La característica que hace que estas empresas sean diferentes a las demás es que son estructuras de tránsito que posibilitan el acceso posterior al empleo normalizado a colectivos especialmente vulnerables, a través del desempeño de un puesto de trabajo y con espacial atención en su acompañamiento sociolaboral. Estas empresas encuentran su origen en políticas activas de inclusión y en iniciativas de intervención social que persiguen la “inserción por lo económico” que, en los últimos años, han demostrado su eficacia en la incorporación al mercado laboral de personas con especiales dificultades.

Por otro lado, si bien estas empresas cuentan en algunos territorios con ayudas para desarrollar su trabajo, diferentes estudios muestran que los flujos económicos generados (ingresos por actividad mercantil, seguridad social e impuestos por su actividad), así como el ahorro público por persona trabajadora de inserción (menor coste social en servicios y rentas pasivas), suponen una serie de beneficios que demuestran su rentabilidad económica y social.

Para saber más:

- www.aeress.org
  Asociación Española de Recuperadores de Economía Social y Solidaria.
- www.fedei.org
  Federación Española de Empresas de Inserción.
- www.catalogosocial.net
  Empresas de Inserción y Solidarias en el País Vasco.
- www.ensie.org
  European Network for Social Integration Enterprises.
- www.ica.coop
  International Co-operative Alliance.

Banca Ética y finanzas alternativas

La transformación del modelo económico también requiere de instrumentos financieros éticos y solidarios. Se trata de rescatar el valor social del dinero, poniéndolo al servicio de la transformación y del desarrollo de la comunidad, haciendo compatible la rentabilidad económica con el beneficio humano, social y ambiental, promocio-

nando un sistema y unas prácticas financieras basadas en principios éticos.

Estas iniciativas tratan de incorporar una perspectiva ética al sistema financiero comprendido por el conjunto de instituciones, medios y mercados que canalizan el ahorro y, por tanto, trata de modificarlo y de proponer alternativas viables, de carácter democrático y controladas por la CIUDADANÍA y por las organizaciones sociales.

En el campo de la intermediación financiera, son muchas las iniciativas que vienen desarrollándose, como la emisión de préstamos solidarios o la gestión de microcréditos de carácter social. Sin embargo, cada vez se abre con más fuerza la idea de la constitución por parte de las organizaciones ciudadanas de instituciones bancarias que ofrezcan todos los servicios de la banca tradicional con criterios éticos y socialmente responsables. De esta manera, son ya varias las experiencias de *Banca Ética* que operan a nivel local e internacional.

A diferencia de las entidades bancarias existentes, la *Banca Ética* es una propuesta de intermediación financiera que persigue la transformación social, por lo que sus labores de captación de capital, inversión y préstamo se realizan desde una filosofía integral y unos fines éticos al servicio de la justicia. Desde esta perspectiva, sus objetivos son:

- Financiar actividades económicas que comporten un impacto social positivo y transformador. Es decir, apoyar empresas, actividades y proyectos sociales, ecológicos, culturales y solidarios, favoreciendo el desarrollo humano tanto en las sociedades del Norte como del Sur, poniendo el dinero a disposición de las personas excluidas y de las organizaciones que trabajan con ellas.
- Ofrecer instrumentos de ahorro y de inversión responsables. Se trata de poner a disposición de la ciudadanía la posibilidad de apoyar con sus ahorros ese tipo de actividades, decidiendo responsablemente el uso que de éstos hace la entidad financiera y excluyendo cualquier inversión en actividades o empresas que colaboren con el mantenimiento de la injusticia y el deterioro de nuestro mundo (tráfico de armas, explotación laboral, destrucción del medio ambiente...).

En el campo de los medios financieros, también cabe destacar la implantación y desarrollo de diversas fórmulas alternativas que vienen ensayándose en los últimos años, como el diseño de *Monedas Complementarias* (también llamadas *Sociales* o *Locales*) o la promoción de actividades de intercambio no monetarizadas como el *Trueque*, los *Bancos del Tiempo* o las iniciativas de *Intercambio de Saberes*. Así mismo, y en lo que se refiere a los mercados financieros, se va extendiendo la *Consultoría Ética* de la mano de entidades especializadas en obtener la información necesaria para clasificar a las empresas y actividades económicas en función de diferentes criterios sociales, de cara a promocionar la inversión ética y el uso responsable del ahorro.

FIARE y el proyecto de Banca Ética

En 2003 se constituyó en el país Vasco la Fundación Inversión y Ahorro Responsable (FIARE). En la actualidad, además de operar como agente financiero de la entidad Italiana Banca Popolare Etica, está impulsando la creación de diversas iniciativas locales que en el año 2010 confluyan en la constitución en el Estado español de una cooperativa de crédito que opere en el ámbito financiero desde criterios solidarios y alternativos al sistema bancario convencional. Una entidad que solicitará la autorización legal pertinente para operar como entidad financiera autónoma desde la perspectiva de la banca ética y que tendrá las siguientes características fundamentales:

- *Crédito al servicio de la justicia.* El primer valor sobre el que se asienta este proyecto es su vocación de transformación e inclusión social mediante el crédito. De esta manera, los ámbitos prioritarios para su actividad financiera serán la cooperación para el desarrollo, la inserción social de personas en situación o riesgo de exclusión social, los proyectos que promuevan la sostenibilidad medioambiental, así como otros que persigan la creación y difusión de pensamiento y valores sociales solidarios y transformadores.
- *Intermediación financiera desde las redes ciudadanas.* Las necesidades a las que este proyecto quiere responder precisan de respuestas que no pueden ser reducidas al apoyo financiero a través del crédito, sino que requieren del concurso de las redes y organizaciones de la sociedad civil que, desde diferentes perspectivas, intervienen en su transfor-

mación. Este proyecto se sustenta y nace al servicio de este rico tejido ciudadano, por lo que se alinea con los objetivos de otros movimientos sociales del ámbito de la economía solidaria, como el comercio justo, las empresas sociales y de inserción, la cooperación para el desarrollo y, en general, con todas aquellas redes que trabajan a favor de la justicia.

- *Ahorro responsable, participación y transparencia.* Un proyecto de intermediación financiera de este tipo, requiere de la participación activa de personas y entidades que estén dispuestas a poner sus ahorros al servicio de una propuesta bancaria alternativa. Se trata de crear un instrumento bancario que esté en manos y al servicio de la ciudadanía y de sus organizaciones, un proyecto, por tanto, en el que la transparencia y la participación serán sus señas de identidad.
- *Carácter no lucrativo e interés común.* Este proyecto es esencialmente no lucrativo: su enfoque sobre la rentabilidad es alternativo al que convencionalmente se utiliza en el ámbito financiero y bancario. Si bien son necesarias la viabilidad efectiva y la sostenibilidad del proyecto, la rentabilidad y el beneficio económico no es su objetivo. Por ello, el interés de obtener beneficios de los excedentes económicos no es la única ni la principal motivación de ninguno de sus participantes.

Para saber más:

- www.fiare.org
  Fundación FIARE y proyecto de Banca Ética.
- www.fets.org
  Finançament Ètic i Solidari.
- www.coop57.coop
  COOP57, SCCL: servicios financieros éticos y solidarios.
- www.febea.org
  Fédération Européenne de Finances et Banques Ethiques et Alternatives.
- www.inaise.org
  International Association of Investors in the Social Economy.
- http://money.socioeco.org
  Sobre Monedas Sociales (Polo de Socio-Economía Solidaria).
- www.red-bdt.org
  Herramientas para Bancos del Tiempo.
- www.eiris.org
  Ethical Investment Research Services (servicios de consultoría ética para inversiones).

Comercio justo, mercados de economía solidaria y consumo responsable

La economía solidaria propugna el establecimiento de relaciones de intercambio comercial más justas y equitativas entre pueblos y personas. El comercio puede ser también un instrumento al servicio del desarrollo humano siempre que se modifiquen sustancialmente las reglas que actualmente lo rigen y se coloque al servicio de los productores y productoras que se encuentran en situación de desventaja por razón de su exclusión socioeconómica, de GÉNERO, territorial, etc.

En este terreno, va adquiriendo cada vez mayor relevancia el movimiento internacional de *Comercio Justo*, formado por entidades del Norte y del Sur, cuyo objetivo es denunciar y transformar las injustas reglas del comercio internacional, así como posibilitar el acceso a los mercados de productores y productoras más desfavorecidas de los pueblos del Sur. Las organizaciones del Norte, además de realizar una importante labor de denuncia y SENSIBILIZACIÓN ciudadana, participan activamente en la comercialización mediante la importación, distribución o venta directa al público. Estas asociaciones comerciales, se realizan bajo principios de respeto, diálogo y transparencia, aseguran condiciones dignas de las personas trabajadoras, contribuyen al desarrollo local de las comunidades y colectivos sociales más desfavorecidos, especialmente del Sur, etc. Se trata de la única red comercial en la que las estructuras intermediarias (importadoras, distribuidoras o tiendas) están dispuestas a reducir sus márgenes para que le quede un mayor beneficio al producto.

Así mismo, en nuestras sociedades, comienzan a establecerse redes de difusión, comercialización y distribución de productos y servicios de las entidades de economía solidaria. Son los *Mercados de economía solidaria*, redes que facilitan la puesta en el mercado de productos de comercio justo, empresas solidarias y de inserción, agricultura ecológica, MEDIOS DE COMUNICACIÓN de movimientos sociales alternativos... Es decir, todos aquellos productos y servicios generados por entidades de economía social y solidaria bajo criterios de responsabilidad social, desarrollo sostenible, EQUIDAD, etc. Con ello se pretende potenciar la

viabilidad y sostenibilidad de las entidades de economía solidaria y, especialmente, crear circuitos alternativos al comercio convencional desde la perspectiva del consumo responsable.

Precisamente es el consumo uno de los ámbitos donde incide la economía solidaria. Primeramente denunciando el sistema que hace del consumo desmedido un objetivo para las personas, que coloca el afán por la acumulación por encima de otros criterios éticos y sociales. Un sistema que necesita dicho consumismo para mantener su propia estructura injusta. Ante esta realidad, el movimiento de economía solidaria propone la extensión del concepto y la práctica del *Consumo Responsable* promoviendo el consumo ético, ecológico y solidario, rechazando la publicidad agresiva y el sobre-consumo superfluo, favoreciendo el comercio justo y el consumo de productos del Sur, proponiendo boicots a empresas que violan los DERECHOS HUMANOS, ambientales y/o sociales... Las personas consumidoras pueden, a través de sus gestos cotidianos, contribuir al cambio de las reglas de producción y consumo en nuestra sociedad. En esos gestos y en la propia capacidad de elección, pueden convertir su acto de consumo en un acto de transformación social.

Esta práctica también se convierte en una reivindicación frente a las instituciones públicas que, a través de la adquisición de bienes y contratación de servicios, desempeña un papel muy importante en la economía: la compra pública supone en la Unión Europea cerca de 15% del Producto Interior Bruto. Por lo tanto, como consumidora, como referencia ante la ciudadanía y con su capacidad legisladora, la administración pública debiera introducir criterios éticos y sociales en la compra pública. Ese es el objetivo de la demanda de la introducción de *Cláusulas Sociales* en los procedimientos administrativos para la compra de bienes y servicios. Es decir, introducir una serie de criterios sociales (comercio justo, discriminación positiva de las mujeres, respeto medioambiental, inserción sociolaboral...) en los procesos de contratación pública, de cara a favorecer la responsabilidad social de las empresas y la promoción de las entidades de economía solidaria.

Para saber más:

- www.comerciojusto.org
  Coordinadora Estatal de Comercio Justo.
- www.consumosolidario.org
  Red de Consumo Solidario.
- www.ifat.org
  International Fair Trade Association.
- www.mercasol.net
  Trévol SMS, la Botiga del Mercat Social.
- www.consumoresponsable.com
  Red Andaluza de Consumo Responsable.
- www.opcions.org
  Centre de Recerca i Informació en Consum.
- www.consumehastamorir.org
  Crítica al consumismo y contrapublicidad (Ecologistas en Acción).
- www.lamegi.org
  Cláusulas Sociales y contratación pública (Proyecto Lamegi).

Participación ciudadana y educación para el cambio social

El contexto social y cultural en el que vivimos, nos empuja a interiorizar el sentimiento de que el cambio no es posible. Los valores extendidos mayoritariamente entre la población no son precisamente las defendidas por las iniciativas y organizaciones de economía solidaria, ni de las del resto de movimientos ciudadanos que persiguen con su pensamiento y práctica la transformación de la realidad injusta. El desánimo y la impotencia parecen hacerse mayores si además queremos incidir en un ámbito como el económico que parece inamovible y fuera del control de las personas.

Sin embargo, en este texto, hemos hecho un somero repaso a algunas de las iniciativas alternativas que existen en los diferentes ámbitos de la economía: producción, financiación, comercio y consumo. Se trata de experiencias (miles en todo el mundo) que prefiguran un modo diferente de mirar, entender y construir la economía al servicio de las personas y comunidades, desde criterios éticos y solidarios. La economía solidaria trata de demostrar que es posible, viable y necesaria otra forma de entender los instrumentos y las relaciones económicas.

Y más allá de experimentar en este ámbito, trata fundamentalmente de potenciar el PODER de la ciudadanía, promover la participación consciente de las personas en la sociedad, contribuir a la extensión de valores y actitudes al servicio del cambio social. Un cambio que, a través de pequeñas o grandes experiencias, se construye día a día en el quehacer cotidiano. Por ello, la economía solidaria incide especialmente en el espacio de la educación y la sensibilización ciudadana. Sólo desde una perspectiva educativa se podrá lograr transformar conciencias y actitudes, sostener y recrear nuevas experiencias de economía alternati-

va, construir un mundo en manos de las personas, más justo, humano y sostenible. Un mundo que responda a la necesidad de todos los pueblos y personas de vivir digna y felizmente.

Ver también: Desarrollo humano; Exclusión social.

Carlos Askunze

Educación ambiental

Nota previa: Este texto forma parte del libro de la misma autora “El desarrollo sostenible: su dimensión social y educativa”, editorial Universitas, 2006.

La Educación Ambiental es una corriente educativa que se centra en las relaciones entre los seres humanos y su medio ambiente físico y social. Como movimiento de alcance mundial, tiene una historia de más de tres décadas. Sus principios rectores son la búsqueda de un mayor equilibrio ecológico y de una necesaria EQUIDAD social. Pretende ofrecer a la CIUDADANÍA un enfoque alternativo al modelo de mal DESARROLLO que prolifera en la sociedad global, mediante aportaciones de carácter ético, conceptual y metodológico. Su ámbito de influencia se extiende no sólo a la escuela sino a la población en general, y su compromiso a favor del cambio la convierte en un eficaz instrumento para avanzar hacia el desarrollo sostenible, para la asunción de los límites del sistema mundo, y en la difusión de valores como la SOLIDARIDAD inter e intra-generacional.

Todos los datos apuntan a que la problemática ambiental que afecta al planeta se ha agudizado y acelerado en las ultimas décadas. Ello ha dado lugar a un interés creciente de los distintos sectores sociales, públicos y privados, por desarrollar políticas, proyectos y programas formativos de amplio alcance que ayuden a los profesionales que toman decisiones, a los formadores y a la población en general a ir adoptando posturas acordes con el uso equilibrado de los recursos.

Lo que caracteriza a nuestra época respecto de las anteriores es la aceleración de los procesos de cambio, en un contexto en el que la GLOBALIZACIÓN económica impone nuevas pautas para la producción y consumo de recursos. Ante esta panorámica general, es preciso detener los procesos destructivos; fomentar la conservación y el acceso equitativo a los recursos naturales; defender el patrimonio histórico-cultural de los pueblos..., lo que, en definitiva, plantea un reto de enorme importancia para nuestros modelos de pensamiento y acción.

Entre las muchas vías existentes para abordar estos problemas, la educación viene a ser, sin duda, un camino útil y necesario para potenciar al máximo la FORMACIÓN y capacitación ambientales en diferentes ámbitos de nuestra sociedad, desde los políticos, profesionales y técnicos, que tienen en sus manos la toma de importantes decisiones, hasta los niveles ciudadanos, en los que la actuación diaria de amplios colectivos sociales incide de forma directa sobre el medio.

La Educación Ambiental se nos revela, así, como un eficaz instrumento para contribuir a ese reto ineludible: convertir a los habitantes del planeta en ciudadanos responsables respecto al medio natural, social y cultural en el que desarrollan su vida y, a la vez, reequilibrar en términos de equidad las relaciones entre los distintos colectivos humanos.

Este movimiento, en su desenvolvimiento teórico y su implementación práctica, tiene ya una larga trayectoria. Se ha venido desarrollando a través de vías y estrategias que atienden no solo a cambios conceptuales y procedimentales sino también, y muy profundamente, a nuevas orientaciones en las actitudes y los valores que inspiran el comportamiento humano respecto al medio.

El avance de la Educación Ambiental se ha visto favorecido tanto por la sensibilidad y toma de conciencia de amplios grupos de profesionales -científicos, técnicos, formadores- como por la incorporación de la dimensión ambiental a las políticas institucionales y a las directrices emanadas de las organizaciones internacionales.

Las acciones emprendidas por la UNESCO a partir del año 1975, en el que se inicio el Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO PNUMA, han jugado un significativo papel. Algunos acontecimientos muestran especialmente la trayectoria seguida desde entonces, y a ellos vamos a referirnos más ampliamente a continuación. Por el momento, baste destacar que las aportaciones de UNESCO, su pronta capacidad para dar respuesta al reto ambiental, han supuesto una contribución y a la vez un estimulo para las políticas educativas de los diferentes Estados miembros.

Las directrices emanadas de esta organización han permitido, así, avanzar en la construcción del corpus teórico de la Educación Ambiental, en su entendimiento interdisciplinario, en su doble dimen-

sión ecológica y social. Un estímulo porque la UNESCO ha emplazado reiteradamente a los distintos Estados miembros al establecimiento de Estrategias Nacionales de Educación Ambiental, cosa que han hecho la mayor parte de ellos, contribuyendo así a que se concretasen, en cada contexto, las orientaciones y líneas de acción generales emanadas de los distintos foros de expertos.

La construcción de la teoría, un proceso histórico

Las primeras acciones: 1968

Coincidiendo con esta fecha se sitúa el inicio de la Educación Ambiental como movimiento innovador que va a alcanzar a las instituciones y plantearles cambios. En efecto, en torno a este año podemos situar algunos acontecimientos que, en el entorno europeo, comienzan a expresar un sentimiento colectivo, una necesidad: plantear una educación relativa al medio ambiente con el fin de que las relaciones de los seres humanos con la naturaleza se realicen sobre bases correctas de uso y conservación de los recursos.

El Reino Unido es el ámbito en el que se producen las primeras respuestas. En 1968 nace en Reading el Council for Environmental Education, con el objetivo de coordinar la actuación de un gran numero de organizaciones que se venían implicando en temas de medio ambiente y educación. Entre estas figuran las Autoridades Locales de Educación, organizaciones profesionales, asociaciones de enseñantes, cuerpos de voluntarios...

Con el surgimiento del Council, el campo de interés de la Educación Ambiental no quedó limitado al ambiente natural o rural, sino que, en los documentos constitutivos, se hizo reconocimiento expreso de que "los elementos naturales, rurales y urbanos del ambiente están inextricablemente ligados y son interdependientes". Tampoco contemplaba el Council la Educación Ambiental como prerrogativa de una disciplina determinada, sino que se estimaba, desde el principio, que el tratamiento interdisciplinario sería el más adecuado, siempre que se pudiese, para desarrollar proyectos educativos de carácter ambiental.

Estos dos criterios, que están presentes ya en la formulación inicial del Council, anticipan una corriente de opinión que irá imponiéndose a lo largo de los años siguientes, hasta afianzarse y ser comúnmente aceptada en la actualidad por cuantos trabajan e investigan en este tema.

Por estas mismas fechas, los Países Nórdicos iniciaban una revisión de los programas escolares, los métodos y los materiales educativos. Entre las conclusiones de los trabajos, se consideraba que la Educación Ambiental era una cuestión de gran importancia para la escuela, si bien no debería constituir una materia aislada en el curriculum sino que debería considerarse como un aspecto importante de las diversas disciplinas, una dimensión que alcanzase a todas ellas y les sirviese de punto de enlace.

También es en 1968 cuando en Francia se producen las primeras directrices educativas señalando a los profesores que conviene abrir la enseñanza al mundo, mostrar que todo problema de la vida es un problema abierto a los campos más diversos y particularmente a las cuestiones humanas. Una circular ministerial posterior, del año 1971, concreta estas preocupaciones hablando a los enseñantes sobre la creciente gravedad que toman los problemas ambientales y enfatiza la necesidad de preparar a los estudiantes para una buena comprensión de su medio de vida.

El Programa MAB de la UNESCO

En este mismo año, 1971, la UNESCO organiza en París la primera reunión del Consejo Internacional de Coordinación del Programa sobre el Hombre y la Biosfera, más conocido como Programa MAB, con la participación de treinta países y de diversos ORGANISMOS INTERNACIONALES tales como la FAO, la Organización Mundial de la Salud, la UICN... Entre los objetivos del Programa MAB ya se señala el de fomentar la Educación Ambiental.

La Conferencia de Estocolmo, 1972

En el año 1972, tiene lugar en Estocolmo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, que llega precedida de un amplio proceso de reflexión teórica sobre el rápido ritmo de crecimiento económico y el acelerado consumo de recursos naturales. La Conferencia de Estocolmo fue, sin duda, un primer hito, una llamada de atención a la comunidad mundial, sobre los riesgos del modelo de desarrollo adoptado por los países industrializados, también la constatación de que los problemas ambientales, por su carácter transnacionales, rebasan las fronteras y amenazan a la totalidad del planeta.

En este encuentro estuvieron representados 113 Estados miembros, y se contó además con la presencia de observadores de más de 400 organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales. Su importancia y oportunidad hicieron que marcase el comienzo de una serie de reuniones mundia-

les sobre medio ambiente tendentes a reflexionar sobre los distintos aspectos del desarrollo, ecológicos, sociales y humanos, y sobre la necesidad de reorientar las políticas desarrollistas con el fin de minimizar los impactos ambientales y acortar las distancias entre el Norte y el Sur del planeta.

El resultado más visible de este encuentro fue la promulgación de la Declaración sobre el Medio Humano, un elenco de 28 principios básicos que expresa el convencimiento de que la mejora y defensa del medio ambiente para las generaciones presentes y futuras se ha convertido en una meta imperiosa para la humanidad. El principio 19 se dedica especialmente a resaltar el valor y la necesidad de una Educación Ambiental dirigida tanto a niños, niñas y jóvenes como a las personas adultas, y que puede ser desarrollada, por tanto, no solo por el profesorado como tal, sino por cuantos tienen posibilidades y responsabilidades en la difusión de los mensajes ambientales, como son los educadores sociales, los periodistas...

El Seminario Internacional de Belgrado, 1975

Es el primer encuentro específicamente dedicado a la Educación Ambiental que organizó UNESCO, y que sirvió de plataforma del lanzamiento del Programa Internacional de Educación Ambiental. Sus objetivos se centraban en examinar y discutir las tendencias en este campo de CONOCIMIENTO así como en plantear directrices y recomendaciones para la promoción internacional de la Educación Ambiental. Los debates concluyeron con la aceptación unánime de la Carta de Belgrado, un documento que insta a la humanidad a replantearse el concepto de desarrollo, y a los individuos en particular a reajustar sus propios esquemas de prioridades dando cabida en ellos al COMPROMISO con el medio ambiente y con el resto de la población mundial.

La Carta de Belgrado fija ya algunos conceptos básicos que servirán de referente en el proceso posterior de construcción de un corpus teórico de Educación Ambiental y, de modo especialmente interesante, determina los objetivos que han de guiar a este movimiento educativo, objetivos que alcanzan no solo a los conocimientos, sino también a la conciencia, a las actitudes y aptitudes, la capacidad de EVALUACIÓN y la PARTICIPACIÓN social de la ciudadanía en las cuestiones ambientales.

La Conferencia de Tbilisi, 1977

Después de las reuniones de expertos de Belgrado, en las que muchos países estuvieron ausentes, existía un consenso general sobre la necesidad de establecer una reflexión de alcance mundial y llegar a puntos básicos de acuerdo sobre los principios básicos de la Educación Ambiental, tanto en el orden conceptual como en el plano ético y en la cuestión metodológica.

A tal fin, la UNESCO, en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, convocó la Conferencia Intergubernamental que tuvo lugar en Tbilisi, Georgia, URSS, durante el mes de octubre de 1977. Se considera que este fue el acontecimiento más significativo en la historia de la Educación Ambiental pues en Tbilisi se establecieron los criterios y directrices que habrían de inspirar todo el desarrollo de este movimiento educativo en las décadas siguientes. Concluidos los debates, se aprobó la llamada Declaración de Tbilisi, así como unas recomendaciones de gran interés. De su contenido conviene destacar lo siguiente:

- Se resalta la necesidad de contemplar el medio ambiente en su totalidad, es decir, en sus aspectos naturales pero también en los de orden económico, político, ético, estético...
- Se considera que la Educación Ambiental debe impartirse a personas de todas las edades, a todos los niveles, y en el marco de la EDUCACIÓN FORMAL y EDUCACIÓN NO FORMAL.
- Se sugiere que tal educación debe orientar a los individuos hacia la resolución de problemas, a través de un enfoque global, de bases ÉTICAS, enraizado en una amplia base interdisciplinaria.
- Se recomienda a los Estados miembros que integren la Educación Ambiental en sus políticas educativas, incorporándola a los programas de estudios del profesorado, de las universidades, y de los niveles escolares.

El Informe Brundland, 1983

La Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, más conocida como “Comisión Brundland” en referencia a su Presidenta, se constituyó en el año 1983. Esta Comisión, creada a instancias de Naciones Unidas, tiene como misión estudiar de formar interrelacionada los problemas ambientales que afectan al planeta en su conjunto. A tal fin, sus expertos recorren el mundo y hablan con gente de diversos países, tanto en el Norte como en el Sur. Su primera y más contundente apreciación es que los problemas ambientales están estrechamente vinculados con los modelos económicos y los modelos de desarrollo.

En 1987, tras un largo período de trabajo, esta Comisión publica su Informe bajo el titulo “Nuestro futuro común”. En él deja definitivamente establecidos los vínculos entre el mal desarrollo adoptado por los países industrializados y la problemática ambiental. Para salir de esta situación, retoma las propuestas que en la década anterior habían formulado algunos expertos sobre el “ecodesarrollo” o el “nuevo desarrollo”, propuestas que ya venían siendo recogidas en la teoría de la Educación Ambiental, y que ahora quedan formuladas por la Comisión bajo la denominación de “desarrollo sostenible”. Con estas acciones, queda consolidado el papel de la Educación Ambiental como un instrumento esencial para la sostenibilidad.

El Congreso Internacional de Moscú, 1987, y la Estrategia Internacional de Educación Ambiental.

A los diez años de la Conferencia de Tbilisi, la UNESCO volvió a convocar a expertos y representantes gubernamentales de todo el mundo en Moscú para examinar los avances experimentados por la Educación Ambiental en esa década y, a la vez, definir las líneas directrices para los años noventa, a través del planteamiento de una Estrategia Internacional de Educación Ambiental.

Entre los acuerdos, destaca el de declarar la década de los noventa como “década mundial para la Educación Ambiental”, insistiendo en que los programas deberían poner el énfasis en las relaciones entre la humanidad y la biosfera, en sus manifestaciones económicas, sociales, políticas y ecológicas.

En las Conclusiones del Congreso, volvió a quedar evidenciada la incidencia de las problemáticas sociales relacionadas con los modelos de uso de los recursos naturales, como un elemento esencial que encuentra su explicación en el marco de las estrategias de desarrollo de cada contexto. Consecuentemente, se enfatiza el hecho de que “no es posible definir las finalidades de la Educación Ambiental sin tener en cuenta las realidades económicas, sociales y ecológicas de cada sociedad y los objetivos que esta se haya fijado para su desarrollo”.

En esta misma línea, se señala la importancia significativa de la formación ambiental de decisores y gestores, como un elemento de capital importancia para las políticas y acciones que es preciso emprender en esta década en pro de la sostenibilidad. Pero sin duda el más significativo de los resultados del Congreso se concreta en el planteamiento de las directrices para una Estrategia Internacional de Educación Ambiental, lo que dará paso, en la década siguiente, a la formulación de múltiples Estrategias Nacionales y, en nuestro país, a Estrategias diferenciadas en las distintas Comunidades Autónomas.

La Cumbre de Río de Janeiro, 1992

Una profunda crisis ambiental era el escenario con que se iniciaba la década de los noventa, tanto en el plano ecológico como en el social. Problemas de deforestación, cambio climático, contaminación de agua, aire y suelos, se unen a grandes hambrunas, migraciones masivas, desequilibrios demográficos cada vez más acusados. El habitante numero 6.000 millones del planeta nace en el año 1999, adelantándose a las previsiones establecidas. Al mismo tiempo, se acentúan los desequilibrios no solamente entre el Norte y el Sur sino en el seno de las propias comunidades industrializadas.

Con este telón de Fondo, se convoca la Cumbre de la Tierra, un encuentro de Jefes de Estado y de Gobierno procedentes de países de todo el planeta, en Río de Janeiro, junio de 1992, con el objetivo de “sentar unas bases enteramente nuevas en las relaciones existentes entre los ricos y los pobres, el Norte y el Sur, en las que se incluirán un ataque concertado contra la pobreza como prioridad central para el siglo XX”.

El Secretario de la Conferencia, Dr. Maurice Strong, reconoce que el objetivo señalado de lucha contra la pobreza “es tan imperativo ahora para nuestra seguridad ambiental como lo es por motivos morales y humanitarios. Es lo mínimo que debemos a las generaciones futuras de quienes hemos tomado prestado un frágil planeta llamado Tierra”.

Como era ya evidente para muchos, en la Conferencia se aceptan los vínculos entre el desarrollo y el medio ambiente, y la pobreza aparece al fin reconocida como un problema ambiental de primer orden. La necesidad de adoptar modelos de desarrollo sostenible viene, entonces, impuesta por la urgencia de reequilibrar un planeta dividido esencialmente por grandes brechas entre ricos y pobres.

Al mismo tiempo, se resaltan los fenómenos de interdependencia y globalización, que trascienden las fronteras nacionales, de modo que la seguridad ambiental, así como las soluciones a los problemas, se vislumbran cada vez más como asuntos transfronterizos y cuestiones de cooperación internacional.

Los resultados más significativos de esta reunión de Jefes de Estado y de Gobierno se concretan en la "Declaración de Río", que recoge 27 principios interrelacionados en los que se establecen algunos criterios para el desarrollo sostenible y se fijan responsabilidades individuales y colectivas. Entre ellos, el principio número 10 hace referencia a la Educación Ambiental, señalando que la SENSIBILIZACIÓN de los ciudadanos es imprescindible para la resolución de los problemas. Este principio será desarrollado en la Agenda 21, nacida también de este encuentro, que, en su capitulo 36, se refiere expresamente al fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia sobre cuestiones ambientales.

El capitulo 36 se centra en tres áreas de interés: la orientación de la Educación Ambiental hacia el desarrollo sostenible; la necesidad de estimular la conciencia ciudadana, y la urgente tarea de fomentar la capacitación de los formadores, gestores, planificadores y decisores que trabajan en cuestiones ambientales. Vemos así como, sin abandonar los objetivos escolares, la Educación Ambiental va configurándose cada vez más como una educación abierta a todos los colectivos sociales, que reviste especial interés en el caso de aquellos que tienen en sus manos la gestión de los recursos.

El Foro Global y el Tratado de Educación Ambiental para sociedades sostenibles

La reunión mundial que aglutinó en Río 92 a miles de personas tuvo como nombre genérico ECO-92, y no quedó limitada al encuentro de Jefes de Estado y de Gobierno. Río celebró, al mismo tiempo, un Foro Global que algunos denominaron "Cumbre paralela", en el que la sociedad civil, representada por más de 15.000 personas provenientes de todo el mundo, debatió durante varios días los problemas ambientales y sus posibles alternativas.

En ese Foro Global, una de las grandes reuniones celebradas fue precisamente la de Educación Ambiental. En ella estuvieron presentes representantes de países en vías de desarrollo y países desarrollados que elaboraron conjuntamente el "Tratado de Educación Ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global".

La importancia de este Tratado es enorme. En primer lugar, su propio titulo reafirma la vocación de los educadores ambientales de trabajar a favor del desarrollo sostenible en el escenario de una sociedad globalizada. Por otra parte, muestra el compromiso de la sociedad civil con el cambio y plantea exigencias a los gobiernos para que modifiquen sus políticas desarrollistas y presten atención a las cuestiones ambientales y la sostenibilidad.

Una primera lectura del texto ya permite apreciar que el lenguaje del Tratado es mucho más radical que el de los documentos emanados de la Cumbre de la Tierra. En él se dice, por ejemplo, que "es inherente a la crisis ambiental la no participación de la casi totalidad de los individuos en la construcción de su futuro"; que es preciso "ayudar a modificar los enfoques etnocéntricos", que "el conocimiento es diversificado, acumulado y producido socialmente"..., y se afirma textualmente que "la Educación Ambiental es un acto político, basado en valores, para la TRANSFORMACIÓN SOCIAL".

Esta expresión "transformación social" choca con los planteamientos de la Cumbre, que siempre son de tipo corrector pero no entran a poner en cuestión de manera contundente los modelos de desarrollo adoptados por la civilización occidental industrializada. Al mismo tiempo, el Foro plantea la idea de "equidad" como un principio rector de las políticas de desarrollo, para reequilibrar una situación mundial en la que se hace necesario que unos vivan más simplemente, para que otros simplemente, puedan vivir.

La Conferencia Internacional de Tesalónica, 1997

Al cumplirse veinte años de Tbilisi, la UNESCO convoca de nuevo una reunión de alcance mundial en la que 1.200 expertos de 84 países analizan el desarrollo que esta teniendo la Década de la Educación Ambiental, el modo en que este movimiento opera como instrumento de la sostenibilidad, y los posibles avances, estrategias e innovaciones que sería preciso incorporar para dar mayor efectividad a las acciones emprendidas.

Entre los objetivos de la Conferencia estaba el de poner de manifiesto el papel decisivo que juega la Educación Ambiental en la consecución de la sostenibilidad. También se prestó especial atención al intercambio de experiencias y prácticas innovadoras, en un intento de ir más allá de las meras cuestiones prescriptivas y mostrar, con realidades, que el cambio hacia las buenas practicas ya se estaba produciendo en todo el mundo.

La Conferencia de Tesalónica tuvo un especial interés en lo que respecta al fortalecimiento de las redes formales e informales que vinculan a los educadores ambientales de todo el mundo, lo cual reforzó notablemente los mecanismos de cooperación internacional y los nexos entre instituciones

educativas, empresas y administraciones públicas, en la búsqueda de una mejor cualificación ambiental de los profesionales que gestionan los recursos, de los formadores y los planificadores.

Los principios generales consolidados

El proceso histórico descrito da cuenta, aunque deteniéndose tan solo en los grandes hitos, de la fertilidad del movimiento de Educación Ambiental y de los mecanismos sistemáticos con que se ha ido produciendo, contrastando y consolidando, el corpus teórico de este campo de conocimiento. Actualmente, algunos principios son aceptados de forma general como ejes o referencias clave que guían a los educadores ambientales de todo el mundo. Entre ellos, merecen ser destacados los siguientes:

- La fundamentación ética de la Educación Ambiental como una corriente educativa basada en valores.
- La consideración de la equidad como principio ético reequilibrador de las actuales diferencias Norte-Sur.
- El carácter interdisciplinario de este movimiento, en el que se entrecruzan dimensiones ecológicas, sociales, políticas, éticas, antropológicas, psicológicas...
- La necesidad de educar ambientalmente no solo a niños y jóvenes sino también a los adultos, en especial a los formadores, planificadores y gestores.
- La consideración de los seres humanos como parte de la naturaleza en su conjunto, y la necesidad de una solidaridad interespecífica con el resto de los seres vivos no humanos.
- El compromiso de solidaridad de las generaciones actuales con las generaciones futuras, en relación con los recursos ambientales.
- La consideración sistémica del planeta Tierra y la necesidad de mostrar las interrelaciones que se dan en el mundo de lo vivo.
- La necesidad de utilizar modelos complejos para el conocimiento e interpretación de los sistemas ambientales y de los problemas asociados a ellos.
- La necesaria referencia al desarrollo sostenible, tanto en la crítica a los modelos de mal desarrollo como en la formulación de directrices y estrategias de sostenibilidad.
- El necesario cambio metodológico que haga coherentes los principios de la Educación Ambiental con las estrategias utilizadas para su implementación, con especial énfasis en los modelos constructivistas de aprendizaje, los enfoques sistémicos, las técnicas de resolución de problemas y la elaboración de un pensamiento alternativo.
- La necesaria integración de los elementos conceptuales que dan cuenta del medio ambiente con aspectos procedimentales, actitudinales y valorativos, con el fin de desarrollar procesos educativos integrales que movilicen a las personas en todas sus dimensiones.
- Ciencia, Ética y Arte, se constituyen así en los tres pilares esenciales sobre los que deben pivotar los procesos de Educación Ambiental. Cada uno de ellos es absolutamente necesario pero no suficiente. Su complementariedad es la mejor garantía de éxito.
- Las diferentes vías de incorporación de la Educación Ambiental a los currículos: como un tema transversal, en el caso escolar; como el eje de proyectos interdisciplinarios, en los niveles superiores; y como un auténtico cambio de paradigma, por lo que al desarrollo se refiere, en la formación de expertos.

La Educación Ambiental es un poderoso instrumento transformador a favor de la sostenibilidad, pero no el único, ni puede actuar de forma aislada. Es importante asociar a sus acciones otras medidas coherentes de carácter económico, político..., que conduzcan hacia nuevos modelos de uso y gestión de los recursos, para lograr cambios globales verdaderamente significativos.

La Educación Ambiental, un instrumento para el Desarrollo Sostenible

El necesario abandono de los modelos de mal desarrollo y la consolidación de las buenas practicas ya iniciadas en múltiples contextos del planeta será la vía adecuada para impulsar la sostenibilidad global. Existen muchas resistencias al cambio, pero también es posible detectar transformaciones profundas en las percepciones humanas acerca del medio ambiente y de la responsabilidad ambiental.

En este sentido, la Educación Ambiental ha jugado y viene jugando un importante papel para la transformación de las conciencias y las percepciones, en la extensión de un conocimiento científico sistémico, en la propuesta de nuevas pautas de conducta. Como hemos reseñado en la primera parte de este trabajo, más de treinta años de acciones en todo el planeta y en todos los niveles educativos han impulsado de manera significativa un

nuevo paradigma ambiental más basado en la idea de los seres humanos “en” la Naturaleza que en la vieja presunción de una humanidad “frente a” la Naturaleza, únicamente ocupada en explotarla.

Del igual manera, el tratamiento que los programas de Educación Ambiental han hecho de los problemas del medio social, en especial la pobreza y los desequilibrios Norte-Sur, ha contribuido no poco a la apertura de nuevas visiones, basadas en la equidad y la cooperación, que son parte también de esa nueva COSMOVISIÓN, del nuevo paradigma ambiental que se está abriendo paso.

De la mano de los educadores ambientales, en todos los niveles de la enseñanza formal y no formal..., y también de la mano de profesionales de la comunicación, el mensaje ambiental se ha ido difundiendo no solo como una advertencia acerca de los desastres que la humanidad está causando con sus modelos de mal desarrollo sino también como una oferta de pensamiento alternativo, de propuestas, para la construcción de un mundo más equilibrado ecológicamente y más equitativo socialmente.

Los miles, millones de educadores que se han comprometido con este movimiento creen que cambiar es posible. También lo creen muchos niños, niñas y jóvenes, muchos gestores, planificadores y formadores, que han participado en procesos de Educación Ambiental y han podido comprender la necesidad de un viraje en nuestro rumbo colectivo. Educar ambientalmente ha sido, por ello, cumplir con una tarea de lucidez, de confrontación con el destino colectivo de la humanidad, de advenimiento de nuevos valores, estrategias de gestión, proyectos de futuro...

Todavía es mucho lo que queda por hacer. Pero la fortaleza de este movimiento y la ilusión comprometida de quienes trabajan en él, a lo largo y ancho del planeta, nos permite creer en ese cambio posible, en ese horizonte de cordura, hacia el cual ya se dirigen muchas gentes, como horizonte para toda la humanidad.

Ver también: Soberanía alimentaria; Educación para el Desarrollo.

Bibliografía

Caride, J.A. y P.A. Meira (2001)): *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona. Ariel.

García, J.E. (2004): *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla, Díada.

Gutiérrez, J. (1995): *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid, La Muralla.

Martín Sosa, N. et al. (1998): *La educación ambiental. 20 años después de Tbilisi*. Salamanca, Amaru.

Ministerio de Medio Ambiente (1997): *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Madrid, MMA.

Novo, María (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, Universitas.

Novo, María; M.A. Murga y M.J. Bautista-Cerro (2001): *Cambiar es posible*. Madrid, Universitas.

Novo, María (2005): “Educación ambiental y educación no formal: dos realidades que se realimentan”, en *Revista de Educación* Nº 338, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Suredas, J. (1990): *Guía de la educación ambiental*. Barcelona, Anthropos.

UNESCO (1977): *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Tbilisi. URSS. Informe final*. Doc. ED/MD 49. París, UNESCO.

UNESCO-PNUMA (1989): *Congreso Internacional sobre la Educación y Formación Ambientales. Moscú*. Madrid, MOPU.

UNESCO (1997): *Environment and society: education and public awareness for sustainability. Proceedings of the Thessaloniki International Conference*. Atenas, Ministry of Education.

Vilches, A. y D. Gil (2003): *Construyamos un futuro sostenible*. Madrid, Cambridge University Press.

María Novo

Educación para la ciudadanía

La Educación para la Ciudadanía ha sido puesta por la reciente LOE en la agenda de los debates educativos tras las iniciativas ligadas al impulso de una CIUDADANÍA europea. Sin embargo la ciudadanía, como proyecto educativo, nace con la misma MODERNIDAD ligada a su propósito de construir sistemas educativos públicos y universales.

Así la LOE señala literalmente como uno de los fines del sistema educativo: “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la PARTICIPACIÓN activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (Ley Ordenación Sistema Educativo, Boletín Oficial de

las Cortes Generales. Congreso de los Diputados 121/000043 de 20 de Abril, art. 2 k, p. 958).

En el ámbito europeo, podemos rastrear algunos antecedentes, por ejemplo, en la “Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática”, fundada sobre los derechos y responsabilidades del ciudadano, aprobada por el Consejo de Ministros el 7 de mayo de 1999 en Budapest y, como una avance de una estrategia y directrices mas concretas, la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación (Atenas, 10-12 de noviembre de 2003) donde se proponen tres núcleos constituyentes gestión de la diversidad, la educación intercultural y la educación de calidad.

Pero, el referente más cercano lo encontramos cuando el Comité de Ministro del Consejo de Europa declara el 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación” siguiendo la propuesta surgida en la conferencia de Sofía del 13 y 14 de Diciembre del 2004.

Entre sus objetivos se señalaba “cómo la educación... puede contribuir al desarrollo de la ciudadanía y la participación democrática, favoreciendo así la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto de la diversidad y los DERECHOS HUMANOS”. Los otros objetivos, en la misma línea, perfilan aún más la estrategia:

- Hacer consciente a la población de cómo la educación, tanto formal como no formal, puede contribuir al desarrollo de la ciudadanía y de la participación democráticas, favoreciendo así la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto de la diversidad y los derechos humanos;
- Reforzar el compromiso de los Estados miembros tanto para que la Educación para la Ciudadanía Democrática y para los Derechos Humanos (ECD/EDH) sea objetivo fundamental de las políticas educativas, como para que pongan en práctica una reforma duradera de los sistemas educativos en todos sus niveles;
- Proporcionar a los Estados miembros la estructura e instrumentos necesarios que les permitan reflexionar acerca de la función que tiene la educación en el desarrollo y fomento de la ciudadanía democrática y de los derechos humanos, a efectos de resolver problemas sociales concretos y de promover la participación de los jóvenes y la inclusión social;
- Estimular las iniciativas y la creación de asociaciones que permitan compartir CONOCIMIENTO y acceder a ejemplos de buena práctica, al objeto de promover la ECD/EDH y de favorecer la creación de estructuras reticulares de trabajo. Este tipo de cooperación se fomentará tanto en el interior del Consejo de Europa, como entre los Estados miembros y con otros actores y ORGANISMOS INTERNACIONALES.

Es decir la problemática del débil arraigo del proyecto político europeo entre las ciudadanías de las sociedades que lo integran, junto a la preocupación por la problemática de la diversidad sociocultural presente en todas y cada una de ellas parece que se dan cita en la irrupción creciente de la cuestión de la ciudadanía en el ámbito educativo.

La construcción de la ciudadanía moderna

Sin embargo, una visión que partiera de esta coyuntura contribuiría de forma muy limitada a la construcción de una propuesta crítica y alternativa de Educación para la Ciudadanía en el marco de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. La cuestión de la ciudadanía está desde los orígenes de los intentos de construcción de estados de la Antigüedad y desde luego la problemática de la construcción del Estado Moderno la tuvo como eje clave. Si la sociedad, el pueblo, es la base de legitimidad del Estado Moderno de cuya soberanía emerge, ese pueblo se configura como la comunidad de los ciudadanos. Por tanto, si en la Antigüedad la cuestión de la aplicación de la ciudadanía derivaba en la aplicación de derechos, la modernidad plantea el reconocimiento de los derechos a los miembros de una sociedad desde los cuales el estado adquiriría legitimidad y COMPROMISO en el amparo de su ejercicio y defensa. Por tanto para el proyecto “Moderno” la cuestión de la ciudadanía venía ligada a a) la problemática de la definición de una comunidad social más o menos amplia, b) unos derechos de sus componentes que afectan a su participación en la “res pública” y desde el que se pacta c) la legitimidad de una institucionalización del poder estatal en cuanto este los reconozca, defienda y potencie.

Los nuevos Estados Modernos y los líderes intelectuales y políticos de las nuevas clases emergentes de esa modernidad industrial, capitalista y urbana, se enfrentarán a las tareas de cómo construir esa propuesta en sociedades tradicionales donde esa noción de ciudadanía es inexistente salvo en estrechas franjas de las poblaciones. En esa tarea se perfila y debate cómo la Educación - como institución y estructura con profesionales formados y diferenciados de los poderes tradicio-

nales y bajo la responsabilidad de los Estados- puede extender y consolidar la ciudadanía en el conjunto de las nuevas generaciones.

La pertenencia a un comunidad nacional que se corresponde con un estado de referencia, la conciencia de unidad a través de elementos que se postulan comunes a los miembros de esa ciudadanía (lengua, historia, articulación socioeconómica, costumbres, tradiciones, símbolos, etc.), se unen a la extensión de un conocimiento básico de la nueva ciencia y racionalidad y a un modelo de “buenos modos de comportamiento e integración social y política”... Estas claves que deben ser extendidas por los Sistemas Educativos configurarán un nuevo perfil social como “sociedad de ciudadanos” de un Estado moderno y acorde con los nuevos tiempos. En este punto, conviene aclarar cómo se evidencian desde sus orígenes las claves de estratificación de GÉNERO en el proyecto de ciudadanía moderna al limitar la atribución de ciudadanía sólo a los varones, puesto que las mujeres fueron excluidas de aquellos derechos que configuraban el horizonte de participación y gestión de lo público y colectivo. Hasta que el movimiento sufragista pone en acción viejas demandas ya presentes en algunas destacadas mujeres de la época de las revoluciones de comienzos del XIX, reivindicando su condición de ciudadanas plenas en el ámbito político, la ciudadanía era una atribución básicamente masculina. Así, la educación moderna pretendió socializar un nuevo proyecto cultural, social y político que unificaría una comunidad de ciudadanos articulados en torno a las referencias institucionales del nuevo edificio político común. Otros ensayos ligados a la construcción de modelos de ciudadanía diferentes en clave revolucionaria o comunitaria se marginaron o fueron reprimidos.

En el caso del Estado español, el proceso de una ciudadanía moderna y laica ligada a la tradición de la escuela pública fue duramente combatida por los sectores más ligados al viejo régimen y a los poderes de la Iglesia, institución, esta última, que se opuso a este propósito educativo y ciudadano por considerarlo dirigido a socavar las bases de su PODER social. Sin embargo, esta perspectiva de la Modernidad tenía un claro referente de la ciudadanía como ámbito de lo político y referido al espacio de las relaciones con el poder del Estado en sus diversas instituciones. La ciudadanía podía estar referida a un conjunto de marcas de comportamiento en la interacción social pero su orientación se incardinaba en una dimensión próxima a la participación política. Es decir, aunque el proyecto ciudadano era una idea con dimensiones sociales, políticas y de identidad nacional el conjunto de la educación moderna era una Educación para la Ciudadanía, en el sentido de “hacia toda la ciudadanía”, para crearla como tal y como práctica educativa ciudadana. Ciudadanos y ciudadanas con una cultura básica, con una identidad nacional y estatal, formados en la idea del “buen ciudadano” en la interacción pública, tanto en su dimensión política como de integración social.

El advenimiento en el siglo XX de la llamada sociedad de masas y la reconversión la “ciudadanía” en relación con los Estados, en sus versiones “democrático liberal” o “democrático popular” aceleraron esa dimensión ligándola más fuertemente a la cuestión de los derechos, derechos no ya sólo políticos, sino sociales y culturales. Ciudadanía “popular-socialista” versus ciudadanía “libre y con derechos”. En la época de los bloques, la ciudadanía se construía ligada a un modelo, no sólo político, sino socioeconómico de uno u otro signo. Los grandes MEDIOS DE COMUNICACIÓN se presentaron como la supuesta “voz pública” de esa masa ciudadana, defensora de sus derechos, sus problemas, etc. De nuevo y aunque la Educación para la Ciudadanía ha tenido diversas expresiones formales en su ubicación en los Sistemas Educativos, el conjunto del programa educativo tuvo un horizonte de reproducción y socialización de un perfil de ciudadanía para el bloque occidental o para el bloque soviético. Evidentemente las NUEVAS TECNOLOGÍAS, ya en la época de la “guerra fría”, permitieron una Educación para la Ciudadanía por otros medios más allá de los sistemas educativos y el currículo escolar.

Educación para la Ciudadanía y Educación para el Desarrollo en la época de la globalización

Por todo lo anterior nos encontramos con una práctica histórico-social de construcción de ciudadanía a través de la educación con aspiraciones globales en todo momento, y sin embargo, parece que en la actualidad el debate en torno a la ciudadanía europea se está centrando en la configuración de una asignatura aunque se habla también de una orientación transversal. De hecho parece que la nueva LOE -tras una curiosa revisión de las limitaciones de las transversales en la LOGSE- ha optado por una cierta asignaturización de esta problemática.

Intentaremos sugerir un conjunto de problemas que ayuden a una orientación crítica de una Educación para la Ciudadanía en el marco de una Educación para el Desarrollo de 5ª generación y orientada a las plataformas de renovación pedagógica y al movimiento educativo.

La primera referencia es que el marco de la Educación para la Ciudadanía no puede ser ya sólo el marco local inmediato, sea el propio pueblo, ciudad, comunidad autónoma y/o estatal. Ni siquiera el marco europeo. En primer lugar, porque la identidad europea está en una fase de construcción problemática, porque Europa no es entendible sin las dinámicas globales culturales, geopolíticas, militares, económicas, etc. La GLOBALIZACIÓN es un contexto al que ni la propia Europa puede volver la espalda. Pero es que además, la construcción de identidades y pertenencias no coinciden forzosamente con la escala europea, la vida ciudadana real se articula en esta época mediante visiones y experiencias complejas y de dimensiones locales / globales muy diferentes. De hecho, la propia UNESCO asigna un importante lugar a la Educación para la Ciudadanía en el movimiento de EDUCACIÓN PARA TODOS.

La segunda referencia es que el marco de acción de lo ciudadano hoy no puede restringirse sólo al ámbito de lo político en el sentido de aquello que se reivindica como propio del poder estatal en sus diversas dimensiones y escalas. Y esto, por las limitaciones de la acción de los Estados ante nuevos poderes emergentes de dimensión global y cuyas ámbitos de referencia tienen poca relación con la tradicional dimensión de lo político / público / estatal. En la actualidad, existen otros poderes con capacidad para actuar por encima y por debajo de las escalas estatales y con influencia en las más diversas dimensiones que afectan a la vida y a la idea de “lo ciudadano”. Los nuevos poderes y ámbitos de lo público-ciudadano se han ido traduciendo en una implosión de nuevos derechos atribuibles a la ciudadanía en su dimensión individual y/o colectiva. Derechos que debieran conformar la nueva dimensión de una CIUDADANÍA GLOBAL y cuyas conexiones van mucho más allá, no sólo de las competencias estatales, sino de las competencias de grandes agrupaciones como la propia Unión Europea. Sin embargo esos derechos, ligados a dimensiones de esa ciudadanía de nuevo tipo, carecen de una referencia de poder similar a la del Estado de la Modernidad. El reconocimiento de esos derechos no tiene unos poderes concretos que se sientan obligados a protegerlos y respetarlos como parte de su propia legitimidad.

La tercera referencia es que eclosión del movimiento antiglobalización, como ya en su momento había sugerido el propio movimiento zapatista, hace nacer una nueva perspectiva de ciudadanía planetaria, de ciudadanía activa en cada ámbito pero cuyas referencias saltan de lo local y específicamente político para reivindicarse en todos los campos de lo público y lo global. Nuevas conciencias, nuevas formas de debate y EMPODERAMIENTO... en definitiva ensayos de un nuevo tipo de articulación social y para la acción que promueve señas de identidad alternativa y que aspira a estructurar luchas, resistencias, sueños, formas de cooperación y trabajo, formas de legalidad y legitimidad derivadas de otro modelo global. Todo ello apunta a la emergencia de un nuevo perfil de ciudadanía que ya no mira solo a los estados, sino que mira y se rebela ante las diversas fuentes de poder que influyen y limitan sus vidas y las de las mayorías planetarias. Ciudadanía que entiende sus derechos individuales y colectivos de forma local y enraizados en su propio contexto pero al tiempo globales y vinculados a referencias plurales e interculturales de otro modelo de DESARROLLO global, sostenible, intercultural y pluralista donde los derechos se deriven en los propios empoderamientos colectivos.

La cuarta referencia es que de acuerdo con lo anterior será necesario rescatar una visión global de la construcción de ciudadanía a través de la acción conjunta de las instituciones educativas formales y no formales en un marco sociocultural e histórico concreto. Las instituciones educativas construyen ciudadanía en el conjunto de sus prácticas de desarrollo curricular desde el aula hasta el patio. La construcción del conocimiento, la EVALUACIÓN, el uso de los recursos, la articulación de la vida social, las relaciones entre docentes y alumnado, la relación con el exterior, el mundo local y global, la cultura mediática y audiovisual... presentes en la escuela, también construyen ciudadanía. Pero las instituciones educativas solas no pueden afrontar esa tarea de desaprender formas caducas de socialización de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas para emprender el nuevo aprendizaje si no lo hacen al tiempo en relación y desde las preocupaciones, avances y retrocesos de esos nuevos ensayos y emergencias de ciudadanía local y global. Las instituciones educativas necesitan en

sí mismas reestructurar y reelaborar sus propios intereses institucionales en el nuevo marco de la globalización que está socavando sus poderes clásicos de cuasi-exclusividadad de FORMACIÓN de la ciudadanía en todas sus dimensiones. En esa necesaria reestructuración que deberán emprender estas instituciones para asegurar su supervivencia y legitimidad social y que afectará a sus profesionales pero también al conjunto de prioridades, objetivos, prácticas y recursos, será necesario aliarse con el amplio y difuso campo que tienen las nuevas comunidades educativas y las nuevas dinámicas ciudadanas.

Por tanto y en coherencia con todo lo anterior un proyecto de Educación para la Ciudadanía implica una educación para unos nuevos sujetos sociales y comunitarios susceptibles de reivindicar y construir nuevos modelos de desarrollo en claves de sostenibilidad, donde los derechos individuales y colectivos de las mayorías planetarias sean posibles, donde la diversidad sea una fuente de desarrollo y riqueza social, donde nuevas formas de gestión de la riqueza colectiva impida los privilegios de clase, etnia y género, donde el conocimiento y la cultura sirvan para sostener la vida en ese frágil planeta azul cuya supervivencia está amenazada por la violencia y la explotación de sus ecosistemas sin control.

Pero esta estrategia requiere producir ciudadanía desde las circunstancias educativas reales en las que estamos y con las alianzas e innovaciones que deberemos de crear ya desde el hoy con los recursos, rémoras y oportunidades que tenemos. La diversidad cultural, la formidable potencia del movimiento de emancipación de las mujeres, las nuevas oportunidades brindadas por las nuevas tecnologías para la comunicación y el ensayo social, el impacto de las reestructuraciones y fisuras de la ingente producción y democratización cultural, junto a las crisis que envuelven a los sistemas educativos, son solo oportunidades para que los AGENTES comprometidos de la educación y la nueva ciudadanía ensayemos nuevos caminos. Debemos aprovechar la preocupación por la Educación para la Ciudadanía para avanzar -más allá del debate de la transversalidad y la asignaturización, más allá de la ciudadanía local y/o europea, más allá de lo político e institucional- en la construcción de una ciudadanía para otro mundo posible... y necesario.

Ver también: Ciudadanía; Ciudadanía global; Derechos humanos; Educación formal.

Bibliografía

Bolivar Boitia, A. (2007): *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Barcelona, Graó.

Eurydice (2006): *Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo.* www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf

Foro Social Ibérico por la Educación (2005): *Carta de Córdoba.* En www.fsipe.org/Carta_de_Cordoba.htm#CAS

Foro Social Mundial (2002): *Carta de principios.* En www.forumsocialmundial.org.br/busca.php?oper=1&type=1&cd_language=4

Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía.* Madrid, Morata.

IBE Internacional Bureau of Education UNESCO (2001): *Educación para la ciudadanía. Aprendizajes escolares y sociales*. En www.ibe.unesco.org/International/ICE/bridge/Espagnol/Ciudadania/Ciudadania.htm

Intermón Oxfam (2006): *Educar para la Ciudadanía Global. Seminario Conectando Mundos. Memoria*. En www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2511/061025_memoria_conectando_mundos.pdf

Martínez, G. (2004): "Internet y la ciudadanía global. Procesos de producción de representaciones sociales de ciudadanía en tiempos de globalización", *Aposta. Revista de Ciencias Sociales,* Nº 9, junio. En www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/martinez.pdf

MEC (2005): *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*. En www.educacionciudadania.mec.es/index.html

Polo Morral, F. (2004): *Hacia un currículum para una Ciudadanía Global*. Colección Informes, Nº 30, Barcelona, Intermón Oxfam.

Oficina de Información Pública de la UNESCO (2005): *Educación para la ciudadanía. Aprender a vivir con los demás, respetándolos. Éste es el desafío de la educación para la ciudadanía*. En www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi03_citizenship_es.pdf

UNESCO (2005): *L'éducation à la citoyenneté (19-24 septembre 2005)*. En http://portal.unesco.org/education/fr

Juanjo Celorio

Educación para el desarrollo

La Educación para el Desarrollo (ED) hace referencia a un *proceso educativo* encaminado a generar CONCIENCIA CRÍTICA sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la PARTICIPACIÓN y la TRANSFORMACIÓN SOCIAL en claves de justicia y SOLIDARIDAD. La Educación para el Desarrollo pretende construir una CIUDADANÍA GLOBAL crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un DESARROLLO HUMANO justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de 5ª generación (Grupo de ED de la CONGDE, 2004; Mesa, 2000; Celorio, 2006) con perspectiva de GÉNERO e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles.

La Educación para el Desarrollo, con más de cuatro décadas de historia en el ámbito europeo y casi veinte años de trayectoria en el Estado español ha ido configurando un discurso pedagógico cada vez más crítico y global, al tiempo que ha acumulado experiencia en lo que se han considerado los tres ámbitos tradicionales de la acción educativa: el sector de EDUCACIÓN FORMAL, de EDUCACIÓN NO FORMAL y de EDUCACIÓN INFORMAL.

Para caracterizar la Educación para el Desarrollo actual debemos presentar, si quiera a grandes rasgos, el debate en torno al DESARROLLO y la GLOBALIZACIÓN y los fundamentos de la educación crítica que informan su planteamiento pedagógico. Para ello proponemos revisar los fundamentos sociopolíticos que sustentan el modelo neoliberal y su impacto en una propuesta educativa encaminada a la reproducción. Frente a esta dinámica, situaremos el paradigma del Desarrollo Humano y la Educación para el Desarrollo como una apuesta pedagógica por el cambio y la transformación social.

1. La Educación para el Desarrollo. El contexto y su impacto en la Educación

La Educación para el Desarrollo (ED) desde sus comienzos surge ligada a las prácticas de cooperación internacional y, en consecuencia, sus propuestas tanto teóricas como prácticas han ido evolucionando de forma paralela a como se avanzaba en el debate en torno al Desarrollo.

Desde las primeras acciones destinadas a la obtención de fondos para apoyar proyectos concretos de cooperación -definidas por un carácter marcadamente asistencialista y un discurso centrado en las *carencias* de los pueblos del Sur- hasta el discurso actual, -amparado en el enfoque del Desarrollo Humano y con énfasis en el carácter transformador que debe guiar la acción educativa- han sido múltiples las experiencias y prácticas acumuladas en estos años.

Los rasgos que han perfilado esta evolución dan cuenta del carácter dinámico de la Educación para el Desarrollo, de la necesidad permanente de adaptación a los cambios surgidos en el contexto internacional, del impacto de estos en el ámbito de las relaciones sociales y, como consecuencia de todo ello, de las funciones asignadas a la Educación en cada momento.

En la etapa actual nos encontramos ante un marco espacial y temporal dominado por dos tendencias contrapuestas. De un lado la Globalización neoliberal y de otro las propuestas recogidas en el paradigma de Desarrollo Humano, prestando especial atención a los modelos educativos que se derivan de ambas propuestas.

1.1. El modelo neoliberal y la lógica de la reproducción

En los últimos tiempos se ha extendido con notable éxito el término Globalización para aludir al modelo capitalista que, en su fase más avanzada, parece representar una nueva caracterización del orden mundial y una reestructuración de los mecanismos que operan en el ámbito del PODER y de la economía. Con el auge de la economía financiera, amparándose en el progreso técnico y utilizando éste como excusa, los defensores del paradigma neoliberal plantean la globalización y su exponente principal, la lógica del mercado, como los únicos mecanismos capaces de erradicar la pobreza y la DESIGUALDAD.

Sin embargo, las tendencias que podemos observar -tal y como señalan los sectores críticos con la globalización neoliberal (Beck, 1998; Fernández Durán et al., 2001; Giddens 2000; Held y McGrew, 2003; Stiglitz, 2002)- no caminan precisamente en la línea de un reequilibrio de fuerzas económicas y políticas o de un reajuste en el reparto de la riqueza que permita aumentar el BIENESTAR y garantizar derechos y libertades para todas las personas.

Antes bien, en la medida en que el paradigma neoliberal propone un modelo de sociedad cuyos valores principales son el mercado, la competencia y el individualismo y donde la exigencia de mercantilización sin trabas en cualquier esfera se convierte en vital para la estrategia de reproducción y ampliación del capital, la desigualdad aumenta

hasta límites donde ya no sólo hablamos de pobreza sino de EXCLUSIÓN.

Como cabe esperar el despliegue que necesita la Globalización para su éxito y extensión requiere del impulso de dinámicas que van más allá de la mera esfera económica y que abarca el conjunto de necesidades y estructuras en que se desenvuelve la vida humana. Una de ellas, hace referencia a su imposición autoritaria escudándose en las formalidades de la democracia liberal -que se muestra impotente para controlar y redirigir estas tendencias- y a su postulación como único modelo posible. El Mercado, convertido en elemento regulador también de las políticas sociales y culturales, propone la industrialización de la cultura y los servicios -a los que observa como yacimientos aún no suficientemente explotados, como nichos potenciales para el aumento de beneficios-, perdiendo así aquellos su sentido social.

Dentro de esta lógica de reproducción y de la "propuesta ÉTICA" que nos ofrece "esta" Globalización: la de la realización humana y colectiva a través del Mercado, se nos presentan al menos, tal y como señala Celorio (2004), tres elementos que consideramos centrales por las consecuencias negativas que se derivan para la socialización de las actuales y de las nuevas generaciones.

1. El impulso estructural del Hiperconsumo. Si bien el consumo, entendido como la adquisición de bienes que se consideran necesarios para la vida, ha existido desde los albores de la humanidad y pasado por diferentes fases -de las cuales la fase capitalista implicará un salto cualitativo-, lo característico de esta época es la presencia inducida de múltiples estímulos creados para acrecentar los niveles de consumo cotidiano y que abarcan esferas hasta entonces no incluidas como "bienes consumibles". Este es el caso de todo lo que tiene que ver con la cultura y el ocio. Las industrias culturales, los servicios y productos culturales también funcionan bajo la lógica del Mercado respondiendo al objetivo de la reproducción de beneficios y alejándose cada vez más de su sentido social original. La extensión y el uso sistemático de las NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN han servido a este fin.

2. La creación regular de Nuevas Necesidades. La dinámica de producción y consumo funciona en la medida en que los consumidores y consumidoras adquieran productos, bienes y servicios. Pero el Mercado es exigente, tiene que actuar de forma directa sobre la mente de las personas induciéndolas a creer que aún existen elementos que no poseen y, que sin embargo, son *necesarios*, es más, *imprescindibles*; de ahí, que la creación de Nuevas Necesidades sea un factor fundamental del sostenimiento del Sistema a escala mundial.

3. La producción de Deseo. Unido a los aspectos anteriores se encuentra el estímulo del Deseo. La publicidad será un aliado perfecto para este fin. La publicidad no vende productos, vende estilos de vida, valores, emociones, es el escaparate de la *felicidad*. Todas las frustraciones, todas las aspiraciones personales -sean de la índole que sean: ascenso social, seguridad, lujo, admiración o afecto-, pueden ser superadas y satisfechas gracias al Consumo de todo aquello que se nos ofrece en el Mercado.

Estos factores, junto a otros, tendrán una influencia decisiva en la extensión de una masa social acrítica que renunciando a su carácter de *sujeto político* se reconstruye como *sujeto dócil* ante las políticas de mercantilización en todas las esferas de la vida: política, económica, social, cultural y, también, educativa.

La Educación para la reproducción, al servicio del Mercado

Todas estas dinámicas afectan directamente a la Educación, trascienden el ámbito de lo económico para impregnar el conjunto de la actividad social. Se entiende que la educación también es una mercancía, se le despoja de su carácter de Derecho Humano, que es suplantado por la finalidad de generar un tipo de "capital" útil al sistema.

Por eso la educación, cuando actúa con esas claves busca reproducir las relaciones sociales actuales y los valores que la sustentan a través de la escuela, de los MEDIOS DE COMUNICACIÓN, de las distintas instituciones que educan. Funciona, entonces con los presupuestos de lo que Paulo Freire (1970) denominó la "educación bancaria" que sostiene una división radical entre quien educa y quien es educado reproduciendo así un estilo autoritario -quien educa es quien "sabe", quien decide, quien selecciona, quien transmite, quien evalúa; el / la educando es quien recibe, quien "desconoce", quien es "objeto del proceso"-. Este modelo educativo -acrítico, vertical, conservador- tiene consecuencias en el modelo social, enseña que el poder debe residir en determinadas instancias y que quienes no participan de las mismas no tienen voz. Se convierte así en uno de los pilares de la domesticación social, de la dominación. El aprendizaje de la pasividad, de la docilidad, se convier-

te en un proceso útil para acallar resistencias al Sistema y para eliminar la esperanza de construcción de modelos de desarrollo y de sociedad alternativos a los hegemónicos.

1.2. El modelo de Desarrollo Humano, un giro hacia la centralidad de la persona

Si la globalización neoliberal sitúa en el centro del Sistema el Mercado como principio rector al que deben servir el conjunto de la acción económica, social, política y cultural, el paradigma del Desarrollo Humano invierte los términos y sitúa en el núcleo de las prioridades del Desarrollo la dignidad y el bienestar de las personas.

Como dice Dubois (2006) este enfoque "implica un giro profundo de las prioridades y objetivos que debe perseguir el desarrollo, lo que tiene implicaciones de gran alcance para la estrategia global de desarrollo. Coloca a las personas en el centro del escenario: ellas son al mismo tiempo el objeto de las políticas y el instrumento fundamental de su propio desarrollo. La visión de un desarrollo centrado en las personas sustituye a la visión de un desarrollo centrado en los bienes".

Se trata de un paradigma transformador con unas implicaciones éticas radicalmente distintas de los valores que sustenta el modelo neoliberal. Al individualismo, la competitividad, la lógica del beneficio y el poder autoritario, el modelo del Desarrollo Humano opone los valores de justicia social, EQUIDAD, participación y solidaridad.

Este enfoque que cuenta ya con 16 años de vida está en permanente tensión con las propuestas derivadas del modelo neoliberal. El poderoso sistema económico-financiero que sustenta este último se muestra, hoy en día, como el principio dominante. Sin embargo, su expansión y consolidación encuentra espacios de resistencia que van encontrando su hueco y ampliando su capacidad propositiva, no sin esfuerzo. Los movimientos alterglobalizadores, representados en los diversos FOROS SOCIALES MUNDIALES, defienden la urgente necesidad de crear otros *mundos posibles*.

En la propuesta educativa, el FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN, la Internacional de Educación o la Campaña Mundial por la Educación, que apuestan por otro modelo de desarrollo, reivindican, como parte de la estrategia alternativa para otro mundo, una reorientación de la Educación, que implique una interacción de lo formal y no formal, en una alianza para el Desarrollo Humano.

La Educación para el Desarrollo, una propuesta para la emancipación

La Educación para el Desarrollo constituye una propuesta educativa que busca situar a las personas en condiciones de actuar políticamente, esto es, capaces de realizar análisis críticos de la realidad y de imaginar y proponer modelos de desarrollos satisfactorios y equitativos para todas las personas y pueblos. La educación se convierte, así, en una práctica liberadora de las capacidades y potencialidades humanas necesarias para la transformación, para el cambio social. Es en ese sentido, emancipadora.

Alineada con las propuestas del Desarrollo Humano, en la Educación para el Desarrollo el eje lo constituye la persona. La educación se interpreta como un proceso formador de las personas que, como sujetos transformadores, se apropian de su presente para construir su futuro a través de un proceso integral, participativo y permanente, más allá de la escuela y del sistema formal.

En los últimos años se observa una tendencia a resaltar dentro de la Educación para el Desarrollo el concepto de ciudadanía global y esto porque, tal y como plantea el Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE (2004), "La globalización plantea un desafío al que la ED debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global. Esto significa que cada ciudadano y ciudadana, dondequiera que viva, forma parte de la sociedad global y necesita saber que es responsable, junto con sus conciudadanos, en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia. En el contexto de la globalización, este enfoque global está destinado a sustituir el parcial enfoque geográfico Norte/Sur, que tiende a sesgar el análisis real de la situación mundial. En realidad, no es el Sur como tal el que está excluido, sino que son las masas populares del Sur, además de un segmento creciente de la población del Norte, las que son las víctimas de la exclusión".

Este debate se hace más complejo por la constatación de que vivimos en sociedades cada vez más multiculturales que plantean nuevos retos y desafíos a la acción educativa. La diversidad creciente, propia de las sociedades actuales, hace que un mismo espacio sea punto de encuentro para personas y grupos que aportan diferentes visiones, valores, creencias e identidades. La comprensión mutua y el diálogo intercultural forman parte de las estrategias necesarias para promover una sociedad democrática que capacite y permita a todos

sus miembros participar activa y colectivamente en la vida política de su comunidad.

2. Dimensiones de la Educación para el Desarrollo

De lo expuesto hasta ahora se pueden deducir ya algunos rasgos relevantes que están en la base de la Educación para el Desarrollo de 5ª generación:

- La persona en el centro de la acción educativa y como protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No sólo para contribuir a su FORMACIÓN personal sino sobre todo para capacitarla en la acción colectiva.
- La interculturalidad como propuesta de convivencia pero, sobre todo, como marco de aprendizaje y cambio cultural.
- La justicia social, la cooperación, la equidad y los DERECHOS HUMANOS como valores para una nueva ética social.
- La concientización, tal y como planteaba Freire, como herramienta emancipadora, como proceso que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma.
- La Ciudadanía Global como concepto potente para acoger las demandas y las necesidades más acuciantes de las sociedades actuales en el convencimiento de que la Educación no puede ya sólo organizar su sentido con una mirada estrecha y localista sino que debe ser capaz de incluir una dimensión global, mundialista, como instrumento para capacitar a las personas a desenvolverse en un medio político y social afectado por la interrelación de fenómenos con orígenes diversos y con explicaciones complejas.

Todos estos rasgos apuntan a la *dimensión política* de la ED, al incidir sobre la formación de las ciudadanas y ciudadanos no tanto en los aspectos relacionados con el "civismo", que también, como en su preparación para la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades plenamente democráticas. Como educación orientada a la transformación social, la ED promueve la participación, define y estimula las estrategias que puedan hacerla posible, cumple, por tanto, un papel de herramienta para el fortalecimiento democrático donde los colectivos implicados recuperan su voz, asumiendo la responsabilidad colectiva y el derecho que asiste a todas las personas y comunidades a definir conjuntamente un futuro deseable. Ante un panorama internacional marcado por la injusticia y la desigualdad, la Educación para el Desarrollo busca concienciar y concientizar sobre esta realidad preparando a las personas para actuar conjuntamente e imaginar estrategias creativas que subviertan el orden establecido y que contribuyan a generar modelos de desarrollo justos y equitativos.

El interés emancipador y la orientación transformadora de la ED implican una mirada crítica de la *dimensión pedagógica*. Se trata de plantear el conjunto del proyecto educativo como un sistema de producción social de desarrollo, de manera que las propias prácticas y estructuras de interacción e intercambio en las relaciones educativas son también elementos de la ED. La pedagogía de la ED implica un principio de acción social próximo a las dinámicas de una educación emancipadora que apuesta por el impulso de estrategias de EMPODERAMIENTO, intercambio y búsqueda cooperativa de una nueva relación entre saber/poder/ transformación. Para este propósito es fundamental la alianza entre sectores y AGENTES educativos y sociales capaces de dar sentido y unidad a la acción educativa, a la producción cultural a la comunicación y la movilización social en la construcción de otro modelo de desarrollo.

Esta conceptualización de la Educación para el Desarrollo apunta hacia una propuesta pedagógica con capacidad para repensar y reorientar el conjunto de la COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO -superando así la visión estrecha que lo concibe como un mero instrumento de la cooperación- y en la que será necesario contemplar, al menos, las siguientes perspectivas.

a) La *perspectiva de género* en la Educación para el Desarrollo se revela como una de las perspectivas ineludibles, no sólo como propuesta de empoderamiento para las niñas y las mujeres, sino como apuesta para la reconstrucción de identidades desde la equidad, la corresponsabilidad, como medio para la superación del orden patriarcal y como estrategia de impugnación de los sistemas de CONOCIMIENTO androcéntricos. Se parte de un enfoque transversal para analizar las implicaciones que tiene su incorporación a una ED que pretende transformar las sociedades actuales, caracterizadas por un tipo de pensamiento androcéntrico y eurocéntrico que impregna los discursos narrativos acerca de la realidad, las políticas que se implementan desde los diferentes órganos de poder y las relaciones humanas en todos los ámbitos. Los mecanismos de reproducción social perpetúan estos esquemas, por lo que es preciso realizar un proceso de deconstruc-

ción que incluya un análisis crítico de la realidad, pero también una acción pedagógica que parta de presupuestos coeducativos y permita afianzar el aprendizaje de modelos basados en la equidad entre mujeres y hombres.

b) El *Sur en la Educación para el Desarrollo*. Otro rasgo característico de esta quinta generación lo constituye la denominada DIMENSIÓN SUR. La Educación para el Desarrollo requiere incluir en los procesos educativos una conexión entre lo local y lo global. El aprendizaje puede y debe ser reforzado por otras miradas a través del fortalecimiento de redes a nivel local con sentido comunitario y a nivel global con un carácter integrador de diversidad de agentes y experiencias. Pero además conviene tener en cuenta, como un paso previo que nos permitirá establecer esas relaciones en plano de igualdad, la cuestión de la construcción del IMAGINARIO COLECTIVO. La Educación para el Desarrollo que busca la transformación social y otorga un papel clave a las personas comprometidas y a los movimientos sociales como agentes de cambio, reconoce la influencia que tiene en la CIUDADANÍA el imaginario colectivo sobre el Sur a la hora de favorecer o entorpecer este objetivo. Dentro de estas representaciones mentales que se construyen mediadas por diferentes agentes socializadores como es el caso de los medios de comunicación, juegan un importante papel los estereotipos sobre el Sur, la manera que tenemos de "ver", "(des)conocer" y "juzgar" al "otro". Conocer cómo se conforma este imaginario colectivo, identificar las falacias sobre las que se sustenta y conocer qué papel juegan en el mantenimiento del sistema son algunos de los ejes rectores en esta perspectiva.

c) *Cultura de Paz*. En un mundo convulso y en cambio permanente, como el que nos toca vivir, los conflictos de todo tipo, y en especial los de carácter bélico, se multiplican. Pero no sólo es necesario eliminar cualquier forma de violencia directa como la que se concreta en soluciones armadas, sino que la violencia estructural constituye hoy en día la mayor lacra a la que debe enfrentarse la humanidad: la injusticia y la desigualdad, la pobreza y la ausencia de condiciones de vida dignas para la mayoría de la humanidad, son consecuencia de un determinado modelo de desarrollo que antepone el beneficio y el lucro al valor de la vida humana. En este sentido, la EDUCACIÓN PARA LA PAZ y los Derechos Humanos se convierte en eje primordial de un enfoque pedagógico que apuesta por el aprendizaje de la gestión y resolución de conflictos y que ve en la extensión y práctica de los derechos humanos uno de los pilares primordiales para la consecución de un desarrollo humano justo y equitativo para todos los pueblos. Como plantea Celorio (2004), "la tesis central que proponemos es que desde una visión crítica y emancipadora de la ED, es radicalmente necesario unir el aprendizaje para la construcción de una *cultura de* PAZ *local* con el aprendizaje para la construcción de una *cultura de paz goblal*. Y que ambas deben ligarse a una *cultura de paz no androcéntrica*. Esta tesis básica incorpora dos supuestos: 1, que la aproximación al fenómeno de la violencia debe abarcar todas sus dimensiones y condicionantes estructurales y relacionales y 2, que la *cultura de paz*, como fenómeno histórico y procesual, debe ser entendida como condición, estrategia y producto de un Desarrollo Sostenible para individuos, pueblos, culturas y especies del planeta".

d) *Sostenibilidad*. Han pasado más de 30 años desde que se publicó la obra *Los límites del crecimiento*, un informe que alertaba sobre la incapacidad del planeta para abastecer de recursos a una población que crecía a buen ritmo; y casi 20, desde que en el Informe Brundtland *Nuestro futuro común* se acuñara por primera vez el concepto de desarrollo sostenible. Desde entonces, hasta la actual preocupación por cuestiones como el cambio climático, han sido múltiples los debates en torno a la imposibilidad de sostener un modelo de desarrollo que basa su crecimiento y reproducción en una explotación sistemática de los recursos naturales y, especialmente, en el abuso incontrolado de energías no renovables. En cualquier caso, y sin entrar en cuestiones más pormenorizadas del debate, parece que hoy en día casi nadie cuestiona la necesidad de buscar modelos de desarrollo compatibles con la sostenibilidad ambiental que nos permitan dejar a las futuras generaciones un planeta vivo y con capacidad de autoregeneración. De cara a la Educación para el Desarrollo interesa la cuestión de la sostenibilidad en la medida en que nos permite seguir profundizando en las relaciones entre el medio físico y el medio humano, con el objeto de rescatar y conservar la diversidad de modelos de desarrollo todavía no liquidados (pueblos indígenas) y de que este análisis crítico se incorpore e interrelacione al mismo nivel que los anteriores (perspectiva de género, sur, paz...) para establecer los parámetros de futuros desarrollos deseables.

La *dimensión intercultural* es otro de los elementos constitutivos de la Educación para el

Desarrollo. Los movimientos de personas de unos países a otros ponen de relieve la necesidad de implementar políticas de acogida, pero también de extender una cultura de aprecio por la diversidad cultural, de generar marcos de convivencia en donde se reconozcan los derechos humanos para todas las personas y en donde se puedan dar los intercambios necesarios para asegurar la integración sin que ello suponga pérdida de la propia identidad cultural. En coherencia con estos supuestos, la Educación para el Desarrollo pone el acento en la dimensión intercultural, de manera que el conjunto de los sistemas educativos en sus vertientes formales y no formales acojan a todas las personas -y en especial a aquellas que están en riesgo de exclusión, que forman parte de colectivos vulnerables, de minorías-, poniendo en marcha estrategias de empoderamiento a través del fortalecimiento de la autonomía, del diálogo y de la atención a la diversidad, sea esta cultural, de género, de etnia o cualquiera otra. Esto significa "apostar por la formación de facilitadores, facilitadoras y enseñantes para ser sensibles a una realidad plural y aceptar que la democracia cultural forma parte indisoluble de la democracia participativa y reivindicativa de los derechos humanos que decimos defender." (Polygone, 2003:40). Frente a un sistema liquidador de culturas, un sistema en oposición que permita el desarrollo de múltiples identidades en interacción y reconstrucción permanentes.

Por último, hay que destacar una cuarta dimensión, la *dimensión ética*, que implica una supuestos de valor desde los cuales se analiza y se juzga la realidad. La Educación para el Desarrollo es una educación ideológica, no neutral, en la que la lectura de la realidad se hace desde determinadas claves que ayudan a interpretarla y las claves fundamentales que sostienen su discurso y su práctica son los valores de justicia social, equidad, solidaridad y cooperación. Desde esta dimensión ética, la ED busca reconstruir un pensamiento crítico que analice los problemas sociales desde la perspectiva de la dignidad humana y desde el valor de la persona, por eso toma partido por los sectores más vulnerables y desde esa postura denuncia la desigualdad y demanda otros modelos alternativos acordes con los presupuestos del Desarrollo Humano.

3. De cara al futuro

La ED se encuentra en estos momentos ante la necesidad de reubicar alguna de sus acciones tradicionales y de dar cabida a otras nuevas que puedan ofrecer una respuesta más contundente a los desafíos que plantean estos tiempos de globalización.

En diciembre de 2006 tuvo lugar el III Congreso de Educación para el Desarrollo que reunió a una amplia diversidad de agentes educativos (ONGD, profesorado, universidad, educadores y educadoras, instituciones de cooperación y educación, movimientos sociales y de renovación pedagógica). Se plantearon entonces algunas de las líneas estratégicas que podrían orientar las prioridades de trabajo en el campo de la ED y que hacían referencia al ámbito de la *ciudadanía y participación*, a la creación y fortalecimiento de *redes y alianzas*, al tratamiento de las *diversidades* -cultural, de género...-, al debate en torno a *comunicación y cultura*, a la interacción entre *Educación para el Desarrollo y cooperación*, y a la necesidad de impulsar propuestas sólidas de *incidencia política*.

Todo ello sin descuidar algunos aspectos transversales que se revelan como prioritarios dadas las características que muestran las sociedades del siglo XXI. De todos ellos destacamos dos: en primer lugar, la cuestión de la *perspectiva local/global*, "El saber crítico necesario para una comprensión del mundo desde claves éticas y transformadoras, es decir, con capacidad de ser relevante para intereses emancipadores, necesita hoy ser reubicado socio-espacialmente. [...] la Globalización nos acerca el mundo mostrando toda su diversidad. Esta dinámica global aumenta la fragmentación en el interior de las sociedades mientras extiende y aumenta la desigualdad y la injusticia. Todo ello, nos hace conscientes de la urgencia e importancia de otro saber, susceptible de ser útil a esa diversidad de espacios, contextos, situaciones e intereses." Celorio (2006:1)

En segundo lugar, la urgencia de promover una nueva *alfabetización audiovisual*. Hoy en día, junto a los lenguajes y códigos tradicionales de tipo textual y ligados a la escritura, emergen nuevos lenguajes que funcionan en clave audiovisual que combinan distintos códigos para emitir mensajes de gran impacto pero cuya estructura y mecanismos internos no siempre son fáciles de decodificar. Precisamente por el uso de un lenguaje audiovisual, en el que los discursos se acompañan de imágenes, es fácil generar una impresión de "realidad" y "neutralidad" que, de hecho, oculta las claves ideológicas y narrativas con que intenta socializarse. Por eso entendemos que "la alfabetización audiovisual es una herramienta estratégica

para una socialización crítica." (Celorio 2006:4). Una alfabetización necesaria no sólo para comprender las claves de los discursos sino también, para crear y emitir nuestros propios análisis, mensajes y propuestas.

Ver también: Ciudadanía global; Conciencia crítica; Dimensión sur; Educación intercultural; Educación para la paz; Educación popular; Género; Solidaridad; Transformación social.

Bibliografía

Argibay, M.; Gema Celorio y J.J. Celorio (1997): "La educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación", *Cuadernos de Trabajo*, Nº 19. Bilbao, Hegoa.

Argibay, M. y Gema Celorio (2005): *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Beck, U. (1998): *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la Globalización*. Barcelona, Paidós.

Celorio, Gema (2001): "Nuevos retos para la sensibilización sobre el desarrollo", *Cuadernos Bakeaz*, Nº 45. Bilbao, Bakeaz.

Celorio, Gema y J.J. Celorio (2006): *Estrategia de Educación para el Desarrollo en el Sector Formal*. Informe solicitado por Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo para la elaboración del Plan Director de la Cooperación al Desarrollo 2007-2010, inédito.

Celorio, J.J. (2006): "Reconstruir una socialización crítica" en *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los retos de la globalización. Vitoria-Gasteiz, 7, 8 y 9 diciembre 2006*. Bilbao, Hegoa.

Celorio, J.J. (2004): *Crisis de la Modernidad Educativa, marco de la Nueva Educación para el Desarrollo*. Inédito.

Dubois, A. (2006): "Desarrollo Humano" en Pérez de Armiño, K. (2000): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa / Icaria.

Fernández Durán, R.; M. Etxezarreta y M. Sáez (2001): *Globalización capitalista*. *Luchas y resistencias*. Barcelona, Virus.

Freire, P. (1988) [1970]: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

Giddens, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la Globalización en nuestras vidas.* Madrid, Taurus.

Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE (2005): *La educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación* imprescindible. Madrid, CONGDE.

Held, D. y A. McGrew (2003): *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial.* Barcelona, Paidós.

Mesa, M. (2000): "La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global", *Papeles de cuestiones Internacionales,* Nº 70. Madrid, CIP-FUHEM.

POLYGONE (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red internacional de educación para el desarrollo y educación popular.* Bilbao, Hegoa.

Stiglitz, J. E. (2002): *El malestar en la Globalización*. Madrid, Santillana.

Gema Celorio

Educación para el Desarrollo: Evolución

La evolución de la Educación para el Desarrollo llevada a cabo por las ONGD ha ido pareja a la propia evolución que se ha producido dentro del sector.

Primera Generación: Enfoque caritativo-asistencial: Esta generación nace en los años cincuenta vinculada a la corriente confesional y con un planteamiento asistencial. Su labor fundamentalmente consistía en el envío de personal de las ONGD al Tercer Mundo, envío de ayuda humanitaria y ayuda alimentaria. Las acciones que se realizan en este momento no se pueden considerar Educación al Desarrollo propiamente dicha debido a su limitado alcance y a la ausencia de objetivos educativos, no obstante en ella se desarrollarán las primeras actividades de Sensibilización social y recaudación de fondos ligados al tipo de actuación que emprenden en los países en el Sur. Constituyen así un importante precedente de la ED. Muchas de sus acciones y estrategias han permanecido, con notable éxito, hasta nuestras días, manteniendo a menudo relaciones muy estrechas -y en no pocos casos contradictorias- con las acciones de Educación para el Desarrollo. Estas actuaciones de sensibilización tienen lugar bajo el prisma asistencial, su fin es la obtención de recursos y la autopromoción. Son acciones puntuales, con presencia no exenta de notoriedad en Medios de Comunicación masivos, pero escaso rigor y calidad educativa. Las actividades giran en torno a temas de actualidad: desastres, hambrunas. Entre los principales instrumentos desarrollados, con

notable éxito, por esta generación destacan: los apadrinamientos, el MARKETING con causa y la solidaridad espectáculo, cuyo máximo exponente son los telemaratones. Todos ellos presentan una notable capacidad de llegar a la sociedad civil pero son una oportunidad perdida para la realización de una auténtica ED puesto que en ellos la labor educativa ha quedado prácticamente eliminada. La sensibilización se realiza sobre las consecuencias de la pobreza, sin analizar las causas, todas estas prácticas tienen como fin la recaudación de fondos. El éxito de estas fórmulas radica en que consigue alcanzar objetivos múltiples: no es necesario una rendición de cuentas y sobre todo permite satisfacer necesidades de múltiples actores así: las ONGD incrementan sus fondos, bajo este planteamiento el fin -la recaudación- justifica los medios; a las empresas estas fórmulas le dan notoriedad y le facilita desarrollar una idea de responsabilidad social, por último el donante satisface su necesidad de solidaridad indolora, a través de una acción gratificante, voluntaria y gratuita que no cuestiona su modo de vida.

Segunda generación: El nacimiento de la ED bajo el enfoque desarrollista. Esta generación surge durante los años 60 siguiendo los postulados desarrollistas, tanto económicos, propios de las teorías del DESARROLLO por etapas, como políticos, puesto que el desarrollo es el fin y el medio de los nuevos estados post-coloniales. Las ONGD de esta generación insertas en esta mentalidad desarrollistas son las que verán nacer la Educación para el Desarrollo propiamente dicha. La ED se centra en la sensibilización de la CIUDADANÍA del Norte sobre la situación de las poblaciones del Sur. El punto de partida son las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONGD y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. La recaudación de fondos sigue siendo un objetivo importante, pero en estas actividades se puso énfasis en dar a conocer las circunstancias locales del medio en el que actuaban las ONGD y las comunidades beneficiarias de la ayuda. Emerge, en este contexto, un nuevo discurso que se distancia del ASISTENCIALISMO y que insiste en la idea de “cooperación”, entendida como actividad a través de la cual “se ayuda a quienes quieren ayudarse a sí mismos”. Ahora bien, el enfoque desarrollista presuponía que los proyectos de desarrollo se inscriben en una dinámica de modernización en la que no se pone en tela de juicio el modelo dominante, ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo de carácter transnacional. Por otra parte, la aceptación acrítica de la experiencia del occidente industrializado como único sendero transitable hacia el desarrollo y la insistencia en la transferencia de tecnología y conocimientos occidentales “modernos” en sociedades consideradas a priori “ignorantes” y “primitivas”, ilustraba el carácter eurocéntrico de los mensajes y los contenido transmitidos por este enfoque de la Educación para el Desarrollo. Enfoques posteriores de la Educación para el Desarrollo han señalado las limitaciones del mismo, puesto que al no incidir en las causas estructurales de la pobreza, permitía eludir la responsabilidad del Norte. Además, los mensajes de Educación para el Desarrollo de las ONGD al presentar los proyectos de desarrollo fuera de su contexto general transmitían el mensaje implícito de que el desarrollo se alcanzará simplemente llevando a cabo más y mejores proyectos a nivel local o “micro”, al margen de otros factores globales o “macro”. Estos argumentos son los que justifican que la Educación para el Desarrollo bajo este enfoque siga centrada en las campañas de petición de fondos.

La tercera generación: La Educación para el Desarrollo crítica y solidaria. En los años setenta se define un nuevo escenario para la Educación para el Desarrollo, caracterizado por enfoques más críticos y una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. Es un periodo caracterizado por la aceleración del proceso de descolonización y el creciente activismo internacional de los países en desarrollo, las teorías del desarrollo introducen los enfoques estructuralistas, análisis centro-periferia. Esta generación será la que iniciará la toma de conciencia sobre problemas de ámbito mundial: crecimiento demográfico, deterioro medioambiental, etc. que redundarán en una interdependencia internacional.

La Educación para el Desarrollo pasa así de un modelo asistencial a un modelo centrado en las causas estructurales del subdesarrollo y de la pobreza -en particular los factores históricos y el pesado lastre del colonialismo y el neocolonialismo-, de las interrelaciones entre el Norte y el Sur, y en la crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes, y resaltó la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional. Asimismo, frente al eurocentrismo, cuestionó la imposición de los modelos occidentales de desarrollo. Por último, insistió en la necesidad de la acción nacional e internacional para modificar el *statu quo*.

Como consecuencia de estos cambios, en los años setenta se producirá un crecimiento de las iniciativas en el seno de las ONGD, éstas asumen la necesidad de abrir los curricula escolares a los "problemas mundiales", de reflejar en la educación las cuestiones del desarrollo y de incorporar las propuestas críticas, solidarias y emancipatorias de las corrientes de renovación pedagógica, de los movimientos sociales emergentes y de los nuevos enfoques del desarrollo.

La cuarta generación: La Educación para el Desarrollo humano y sostenible. La década de los ochenta es la década perdida, se inicia con la crisis de la deuda y los programas de ajuste estructural y termina con el fin del bipolarismo. En esta década se deja de soñar en la idea del desarrollo para luchar sencillamente por la supervivencia económica y hacer frente a los altos costes sociales que han tenido los programas de ajuste estructural.

La década de los noventa supone el fin de la guerra fría y el nacimiento de un nuevo orden internacional: la visión del desarrollo se centra en el ser humano. Si la dimensión política-socio-económica del subdesarrollo eran las temáticas principales que abordaba la Educación para el Desarrollo en las ONGD, se dará paso a nuevas temáticas: conflictos armados, DERECHOS HUMANOS, inmigración, GÉNERO... y a la confluencia de la Educación para el Desarrollo con otras "Educaciones para". La Educación para el Desarrollo pasa a ser considerada un fin en sí misma, debe promover la comprensión de los problemas Norte-Sur y ser capaz de tener una repercusión en la vida cotidiana: el cambio global depende tanto del Sur como del Norte (corresponsabilidad), en este sentido "las campañas" emergen como una herramienta más de la Educación para el Desarrollo. Pero la utilización de estas nuevas herramientas así como la introducción de nuevas dinámicas exige una mayor FORMACIÓN y CONOCIMIENTO por parte de las ONGD que comienzan a promover en su seno líneas de investigación y publicación que permitirán abordar la Educación para el Desarrollo con una visión más estratégica y medio plazo.

La quinta generación: La Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global. A finales de los noventa se toma conciencia de que el problema del Tercer Mundo ya no es un problema aislado. La crisis del llamado estado del bienestar abre paso a un proceso acelerado de GLOBALIZACIÓN y privatización de la economía mundial que afecta a toda la ciudadanía del planeta. La debilitación del Estado nación, y de los nacientes regímenes democráticos pone de manifiesto la necesidad de buscar nuevos marcos de gobernación global. Es en este contexto donde la Educación para el Desarrollo se dota de nuevos contenidos. Por una parte debe facilitar la comprensión crítica del modelo de globalización, por otra parte debe reafirmar el vínculo desarrollo, justicia y EQUIDAD por último debe promover una conciencia de CIUDADANÍA GLOBAL. La conciencia de la ciudadanía global toma cuerpo en los distintos Foros Mundiales. En cuanto a las herramientas, las campañas de incidencia política, el trabajo en red y el reparto de papeles con las ONGD del Sur adquieren cada vez un mayor peso en la Educación para el Desarrollo de las ONGD. Así las ONGD del Norte se centrarán en la presión política y en cambio de las políticas acometidas desde los países desarrollados hacia los países del Sur y las ONGD del Sur se centrarán en la movilización y el EMPODERAMIENTO de los grupos más pobres y excluidos.

Ver también: Asistencialismo; Educación para la ciudadanía; Exclusión social; ONGD.

Bibliografía

Baselga, Pilar; G. Ferrero; Alejandra Boni; Mª Luz Ortega; Manuela Mesa; A. Nebreda; J.J. Celorio y R. Monterde (2004): *La educación para el desarrollo en el ámbito formal. Espacio Común de la Cooperación y la Educación. Propuestas para una Estrategia de acción integrada*. UPV. Valencia.

Celorio, J.J. (1995): "La educación para el desarrollo", *Cuadernos Bakeaz*, Nº 9, junio.

CONGDE (2004): *Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo. Propuestas para el Plan Director 2005-2008,* CONGDE, Julio 2004.

Mª Luz Ortega

Educación formal

El término Educación Formal nos coloca ante un doble reto, porque uno no sabe cuál es el sustantivo y cuál el adyacente, ya que el término educación es un término polisémico, pero el término formal es ambiguo en su propia formulación. Garcia Aretio (1989:13), haciendo un recorrido por la pedagogía, como ciencia de la educación, coloca la fuente de esta polisemia en la propia etimología, según situemos su génesis en el vocablo latino *educare* o *educere*.

"*Educare* significa «criar», «nutrir» o «alimentarse», es decir, educación entendida como actividad que consiste en guiar o proporcionar desde fuera lo necesario, en definitiva, construir. Por el contrario *educere* equivale a «sacar», «llevar» o «extraer desde dentro hacia fuera», es decir, encauzar las potencialidades ya existentes en el sujeto educando".

Por tanto, en lugar de generar una definición más a añadir a la prolífera aportación de la historia de la pedagogía, podemos continuar con Garcia Aretio (1989:26) señalando las notas que históricamente han aparecido asignadas a las definiciones de educación:

- "La educación es un proceso dinámico.
- La educación pretende el perfeccionamiento u optimización de todas las capacidades humanas.
- Exige influencia intencional, sin coacciones, por parte de los AGENTES educadores y la libre disposición del educando.
- Pretende lograr la inserción activa del individuo plenamente realizado en la naturaleza, la sociedad y la cultura".

Por el contrario, la UNESCO (Coombs, 1975) define el término Educación Formal por contraposición a los términos no menos ambiguos y desafortunados de EDUCACIÓN NO FORMAL y EDUCACIÓN INFORMAL. De tal forma que la Educación Formal se refiere al ejercicio institucional hegemónico, monopolístico y obligatorio de la función educativa desempeñado en el marco de los sistemas educativos escolares, quedando "el resto" para la educación No Formal e Informal.

La Teoría de la Educación ha intentado ofrecer mayor concreción a estos fenómenos y considera que la Educación Formal:

- Acota la educación al sistema educativo y a la escuela.
- Se estructura de forma diferenciada, homogénea y jerárquica.
- Tiene un carácter oficial, reglado, obligatorio y credencialista.
- Se define por su naturaleza académica.
- Es ejercida por enseñantes profesionales procedentes del propio sistema.

Por tanto, Educación Formal se identifica con educación escolar. El problema consiste en que cuanto más insistimos en identificar el término educación con escolarización mayor es el peligro de cosificar y vaciar de contenido la educación, ya que al pretender operativizar e instrumentalizar los procesos escolares en la búsqueda de soluciones científicas, eficaces y de calidad, corremos el riesgo de ningunear el carácter global, la dimensión subjetiva y la potencialidad axiológica de la educación.

A modo de conclusión veamos un texto donde Rigoberta Menchú (Imbernon, 2002:63) nos descubre su visión de la educación y nos permite reflexionar sobre nuestra Educación Formal:

"En nuestro idioma maya-quiché, "pixab" es un concepto que reúne la visión integral de la enseñanza, en donde la educación, la salud, la política, el uso y disfrute de los recursos naturales y materiales; los conocimientos y el saber; la espiritualidad y la cultura ocurren en un mismo espacio. No es posible separar y fragmentar la relación entre uno y otro. Los principios de una visión integral de la enseñanza que aún viven y practican los pueblos indígenas sustentan y garantizan la PAZ integral -utzil- que significa "el bien en todos los órdenes y dimensiones de la existencia". Implica un código de ética basado en el respeto y en la mesura para garantizar la coexistencia armoniosa entre todas las formas de vida del planeta, donde la diversidad cultural debe ser el reflejo de la diversidad natural".

Está claro que el término educación no es un invento europeo, aunque sí el haberla elevado al rango de derecho humano básico. La cuestión es si con la implantación generalizada de la Educación Formal ganamos o perdemos, si ejercemos el derecho a la educación o renunciamos a nosotros mismos por el bien del sistema, si nos colocamos en la perspectiva del DESARROLLO o nos alejamos.

1. Polisemia de la Educación Formal

El carácter polisémico del término Educación Formal ha generado a lo largo de su historia numerosas y, a veces, estériles polémicas entre partidarios de acepciones diferentes. Vamos a repasar algunas que han ocupado extensas páginas en la historia de la educación.

1.1. Génesis y futuro de los sistemas educativos nacionales-estatales

La apuesta por la implantación de una educación gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos y los sucesivos intentos por implantar un sistema educativo estatal en España de la mano del pensamiento liberal se suceden a lo largo del siglo XIX, pero recibe su espaldarazo definitivo con la Ley Moyano de 1857. Esta implantación, según

Viñao (2002), exigirá el desarrollo de sucesivas y costosas medidas tendentes a:

- La consideración de la educación como un asunto público, reduciendo el derecho a la educación a la enseñanza primaria y muy posteriormente la secundaria elemental.
- El desarrollo de una red pública que desplazará a una red muy desintegrada e incompleta atendida por instituciones eclesiásticas y privadas.
- La estructuración, gestión e inspección de una estructura articulada, diferenciada y jerarquizada de la enseñanza primaria y secundaria, dependientes progresivamente de los Ministerios de Fomento, Instrucción Pública o Educación y Ciencia, con el consiguiente desmantelamiento de las estructuras educativas locales, forales y nacionales existentes.
- La regulación del castellano como lengua oficial de escolarización, los contenidos curriculares y la organización escolar con criterios uniformizadores con el fin de garantizar una educación gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos.
- La FORMACIÓN y profesionalización de los docentes, así como la instauración de cuerpos docentes públicos dependientes del Estado.

En esta primera etapa los sistemas educativos se conciben como una garantía política para la construcción de los estados modernos y garantía civilizadora para un correcto ejercicio de los derechos políticos de los ciudadanos, incorporándose a los DERECHOS HUMANOS de segunda generación. En Europa esta concreción ha dado lugar a dos tradiciones según se prime la visión estatal con sistemas educativos fuertemente centralizados (Francia y todos los países mediterráneos) o la visión regional o local fomentando sistemas descentralizados (Gran Bretaña y otros países del área anglosajona). La transición democrática española se ha decantado por un proceso de descentralización política y educativa.

En todo caso, la construcción del sistema educativo español resultó ser más un desiderandum que una realidad, como lo constataba el deficitario diagnóstico que de la situación socio-educativa del país realizó el "Libro Blanco" sobre las *Bases para una política educativa* de Villar Palasí (1969). La consecuencia es que el desarrollo del sistema educativo formal, tanto en España como en Europa, va paralelo al desarrollo político y frecuentemente aparece como un aparato del Estado para legitimar sus retos políticos, como lo atestiguan las reciente oleada de reformas en que se están viendo implicados dichos sistemas en los últimos años (Eurydice,1997).

Precisamente, este uso hegemónico e interesado de la Educación Formal al servicio de la política y de los intereses de los estados fue cuestionado por Foucault aludiendo al uso hegemónico del poder. En este sentido es ilustrativo el repaso que Varela (1991), con su "Arqueología de la escuela", hace de algunos implícitos escolares con los que se ha ido construyendo históricamente el discurso de la escuela como espacio de civilización: infancia, obligatoriedad, normalidad...

Ante una situación de inestabilidad que la política somete al sistema educativo, Gimeno mantiene la necesidad de defender la escolarización obligatoria, por ser una conquista social muy frágil ya que "pese a que la escolarización es apreciada generalmente como un progreso, parece ser un fenómeno contradictorio: algunos la ven como una imposición disciplinante, otros la aprecian, fundamentalmente como "capital humano" necesario para la productividad económica, otros la valoran como la fuente del saber redentor de la ignorancia y la irracionalidad" (Gimeno, 2000:17).

1.2. Educación tradicional versus Escuela Nueva y Escuela Moderna

Esta polémica ha sido extensamente ilustrada por Palacios (1979) agrupando en etapas y modelos el conjunto de experiencias que han dado cuerpo a la historia moderna y contemporánea de la Educación Formal en Europa. Estos modelos no configuraban "escuelas de pensamiento" en sentido estricto, pero si agrupan a diferentes experiencias desarrolladas en diferentes países, pero coincidentes en la insumisión frente a la "escuela tradicional" enraizada en los principios de: autoritarismo, academicismo, memorismo, uniformización, elitismo, obediencia, sumisión y castigo, pasividad, sistema educativo desintegrado y reducido a primaria, descontextualización. Por eso, hoy en día cuando surgen iniciativas de reforma a favor de estos principios son calificadas como conservadoras.

Hasta el periodo de entreguerras brotan en Europa y Estados Unidos abundantes autores y experiencias integradas en lo que se conoce como "Escuela Nueva", reivindicando al niño, a la niña como individuo y sujeto de la educación y fomentando experiencias escolares basadas en nuevos principios y metodologías pedagógicas: individualización, actividad y juego.

La Primera Guerra Mundial marca el punto de inflexión en las reivindicaciones educativas apareciendo nuevas experiencias que reivindican que la Educación Formal trabaje valores como libertad, sociabilidad, democracia y cooperación. Estas experiencias configuran un movimiento que se conoce como "Escuela Moderna".

En todo caso, estas polémicas reformistas han sido consideradas como estériles, ya que se reducían a una mera polémica reformista de los desajustes internos de la vida escolar con una función meramente endogámica y metodológica, que no cuestionaba la política educativa ni la naturaleza política de la Educación Formal.

1.3. Educación, desarrollo y aprendizaje

A la hora de plantearse la estructuración y sistematización de los sistemas educativos de Educación Formal resultó clave el tránsito de la consideración de la educación como un proceso de instrucción a su interpretación como un proceso de enseñanza y aprendizaje, ocupando el aprendizaje la centralidad del mismo y pasando la política educativa a apoyar sus decisiones en las propuestas de la Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje. Por tanto, enfoca el término desarrollo en su vertiente intelectual, personal e individual y refuerza la hegemonía del carácter cognitivo y curricular de la escolarización sobre otras dimensiones educativas.

Precisamente los psicólogos de la época (Piaget, Skinner, Wallon, Bruner, Freud...) van a protagonizar una lucha de paradigmas dentro de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, de la que la Educación Formal no se verá ajena. Vigostky recoge la polémica sobre las relaciones temporales entre el proceso de aprendizaje y el proceso de desarrollo:

"La primera teoría (Piaget) afirma que el curso del desarrollo precede al del aprendizaje, que la maduración precede al aprendizaje, que el proceso educativo sólo puede limitarse a seguir la formación mental. La segunda teoría (Skinner) considera, en cambio, que hay un desarrollo paralelo en los dos procesos, de modo que a cada etapa del aprendizaje corresponde una etapa del desarrollo. El desarrollo es al aprendizaje como la sombra al objeto que la proyecta" (Vigostky, 1979:26).

Por tanto, a la hora de estructurar la Educación Formal, si seguimos a Piaget, debemos hacer grupos homogéneos según edad distribuyendo los aprendizajes según los estadios mentales en que se encuentren los alumnos, evitando adelantarnos a las capacidades propias del desarrollo en cada edad. En cambio, para el paradigma conductista de Skinner, no hay motivos para hablar de limitaciones psicológicas, sociales o físicas para el logro de cualquier aprendizaje, ya que con el aprendizaje, si se diseña el escenario, la motivación, el refuerzo o la secuencia adecuada, todo se puede lograr. No hay límites para el aprendizaje. Aprendizaje es sinónimo de desarrollo.

Ante estas posiciones, Vigostky defiende la existencia de límites para al aprendizaje, en cuanto hay que contar con el grado de desarrollo del sujeto para garantizar su capacidad de aprendizaje efectivo: lo que un sujeto puede hacer ya o al que llegaría por la vía del autodescubrimiento. Pero, el aprendizaje, entendido como lo que un niño puede hacer con ayuda de los adultos, también se ofrece como una oportunidad para ir más allá de lo que podría hacer el niño sólo por su propio autodescubrimiento. A este margen de mejora que depende del aprendizaje Vigostky lo llama "área de desarrollo potencial o proximal". Por tanto, el área de desarrollo potencial es el ámbito de actuación de la educación escolar en la cual el aprendizaje puede tirar hacia adelante del desarrollo propio de una edad y una cultura determinada. Por eso, Bruner considera que la Educación Formal es una operación de segundo grado, ya que el alumno primero participa de los CONOCIMIENTOS de su propia cultura de forma espontánea, y posteriormente, en un segundo momento, con la escolarización o alfabetización, los hace suyos de una forma consciente.

1.4. Educación como sistema de desarrollo, de reproducción o de transformación

En la década de los 50-60, mientras España vivía el paréntesis franquista, la Teoría del Capital Humano triunfaba en el mundo occidental con la concesión del Premio Nobel de Economía a Gary Becker en 1964 con su teoría a favor de la escolarización como la mejor inversión y más rentable tanto para los estados que quieran acceder al tren del desarrollo como para las personas que busquen el éxito en la vida, esto es, un trabajo limpio y bien remunerado o la movilidad social. La evolución de los presupuestos de los países se hacen sensibles a esta expectativa desarrollista y el presupuesto de educación pasa a mejorar ostensiblemente con asignaciones millonarias, pasando el presupuesto educativo en relación con el PIB a ser un indicador de desarrollo.

Sin embargo, la escasez de avances a la hora de afrontar los retos educativos relacionados con el déficit y el fracaso escolar, la obsolescencia de los sistemas y los contenidos, el desajuste entre la

educación y las necesidades del desarrollo, el desajuste entre educación y empleo, así como los excesivos costes de la Educación Formal, llevó a la UNESCO, en los años 70, a la elaboración de relevantes informes, conocidos como "Aprender a ser" (Faure, 1973) y "La crisis mundial de la educación" (Coombs, 1975) en los que se replanteaba la relación entre las políticas educativas y las políticas de desarrollo, aduciendo como causas de estos desajustes el incremento de aspiraciones populares sobre educación; la escasez de recursos, aunque "por encima de todo, los sistemas educativos necesitarían lo que el dinero solo no puede comprar: ideas, decisiones, iniciativa..."; la propia inercia de los sistemas educativos y de las mismas sociedades; "la doble desventaja en la que se situaban recientemente los países en desarrollo al "importar" sistemas educativos extranjeros" (Coombs, 1985:23-25).

Posteriormente, las Conferencias y Foros mundiales de Derechos Humanos han seguido reclamando la educación como derecho humano básico de tercera generación, dentro de los derechos sociales, considerando un objetivo prioritario la "alfabetización universal plena", tomando como horizonte el año 2000 (Conferencia de Jomtiem en Tailandia,1990), posteriormente el 2010 (Foro Mundial de Educación de Dakar en Senegal, 2000) o el 2015 (Agenda del Milenio de la ONU en Nueva York, 2000). Sin embargo, como puede observarse en el sucesivo aplazamiento de los horizontes para su cumplimiento, los informes de los relatores no son nada alentadores, ya que la inversión en educación va descendiendo alarmantemente y las tasas de desescolarización absolutas también. Ante ello, comienzan a arreciar las críticas de los relatores de la UNESCO sobre la labor del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y sus objetivos mercantilistas en este Compromiso por el desarrollo (Tomasevski, 2006).

Por otra parte, durante la década de los 60, la Sociología de la Educación, abanderada por Bourdieu, liderará en Europa una actitud crítica hacia la Educación Formal, llamada "teoría de la reproducción", que vienen a desmitificar la "teoría del capital humano", en cuanto que sacralizaba la potencialidad educativa de la escuela y de sus estructuras, a la par que denuncia el perverso papel que juegan al servicio de la estratificación social, en la medida en que actúa como un subsistema administrativo al servicio de los intereses del estado y como nuevo sistema legitimador de las relaciones de clase: una vez implantada la escolarización universal, gratuita y obligatoria, el alumno que fracasa es porque no puede o no se esfuerza.

Paralelamente, en los años 70, surgen una serie de pensadores afincados en Latinoamérica como Paulo Freire y Estados Unidos como Ivan Illich, que van a liderar la crítica a las políticas de desarrollo y presentarse como alternativa educativa y crítica a la Educación Formal, denominados inicialmente partidarios de la "teoría de la liberación" y "teoría de la desescolarización" respectivamente y a las que posteriormente se han integrado nuevos autores (Apple, Kemmis, Chomsky...) configurándose actualmente como "Teoría Crítica".

Los integrantes de la teoría crítica creen firmemente en el poder de Transformación de la Educación Formal, por eso han criticado seriamente las teorías de la reproducción al fomentar discursos paralizadores y la extensión mimética de los sistemas educativos y las políticas reformistas a que han dado lugar las llamadas a la escolarización universal de los Organismos Internacionales, porque, como dice Popkewitz (1997:117):

"Las distinciones científicas crearon la apariencia de una escuela común y universal para todos. Los debates oficiales se centraron alrededor de la gestión del curriculum, del desarrollo individual, la comunidad de la clase y las escuelas eficaces. Las cuestiones políticas y económicas se transformaron en problemas educativos que resolver, centrados en la creación de estrategias de enseñanza, procedimientos de prueba y la búsqueda de la eficiencia, dejando en la sombra el predicamento social de la escolarización en una sociedad variada y diferenciada."

2. Propuestas para una Educación para el Desarrollo en la Educación Formal

¿Cómo nos afecta a nosotros esta grave situación? Además de cooperar con alguna ONGD, ¿qué puede hacer la Educación Formal? ¿Cómo impregna a la Educación Formal este compromiso universal con los derechos humanos?

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) sugería un tratamiento transversal a lo largo del currículo sin asignarle espacios ni contenidos lectivos lo que ha permitido al Gobierno Vasco, en el ejercicio de sus competencias, concretar la "Educación para el Desarrollo" en el Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria (Gobierno Vasco, 1992:143-151). Así pues, la Educación para el Desarrollo "implica comprender de forma interrelacionada, significativa y crítica la estructura y dinámica de

los propios contextos, locales y nacionales, desde una perspectiva de los fenómenos globales". Permite un tratamiento solidario y tolerante con la diversidad. Sus contenidos no tienen un carácter normativo, sino de "ejes problematizadores"constitutivos de sinergias dinámicas y variadas: "la comprensión de otras culturas, la preocupación por los derechos y las necesidades humanas y de los pueblos, el respeto y comprensión de otras mentalidades y comportamientos, el antirracismo, la oposición a toda discriminación y violencia, la defensa de la justicia y la SOLIDARIDAD..."

La Ley Orgánica de Educación (2006) deja abierta la puerta para su tratamiento dentro de sendas asignaturas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria con la denominación de "EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA y los derechos humanos" (BOE, de 4 de mayo de 2006: 18,3 y 24,3). Su concreción no debe de ignorar este componente alternativo y crítico para la formación integral de las personas, llamado Educación para el Desarrollo. Lo que ayudaría a que la Educación Formal estuviera "abierta a la PARTICIPACIÓN activa y creativa, orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas, consecuencias y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas" (Argibay, M., Celorio, Gema y Celorio, J.J. 1997:23).

A modo de conclusión, nos quedamos con el sueño de Rigoberta Menchú:

"Su gran sueño es que algún día la riqueza del mundo y de la vida que atesoran los pueblos indígenas sea una contribución para entender la riqueza de las relaciones entre las sociedades multiétnicas, multiculturales y multilingües. Los pueblos indígenas, a pesar de la falta de reconocimiento de sus derechos fundamentales, poseen profundos valores de la convivencia intercultural que la humanidad necesita para garantizar el respeto mutuo entre pueblos y culturas" (Imbernón, 2002:64).

Ver también: Conocimiento; Educación para la ciudadanía; Procedimientos.

Bibliografía

Argibay, M.; Gema Celorio y J.J. Celorio (1997): "Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación" en *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, Nº 19, agosto, pp. 23-27.

Coombs, Ph. (1975): *La crisis mundial de la educación.* Madrid, Península.

EURYDICE (1997): *Una década de reformas en la educación obligatoria en la Unión Europea (1984-1994).* Bruselas, Unión Europea.

Faure, E. (1973): *Aprender a ser.* Madrid, Alianza/Unesco.

Garcia Aretio, L. (1989): *La educación.* Madrid, Paraninfo.

Gobierno Vasco (1992): *Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria.* Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.

Imbernon, F. (coord.) (2002): *Cinco ciudadanías para una nueva educación.* Barcelona, Graó.

Palacios, J. (1979): *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas.* Barcelona, Laia.

Popkewitz, Th. (1997): *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid, Morata.

Tomasevski, Katarina (2006): "Dulces palabras, amargos hechos. El panorama mundial de la educación" en Naya, L.M. y P. Dávila (coord.): *El derecho a la educación en un mundo globalizado,* Donostia. Erein, pp. 17-42.

Varela, J. y F. Alvarez Uria (1991): *Arqueología de la escuela.* Madrid, La Piqueta.

Viñao, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Madrid, Morata.

Félix Basurco

Educación global

Desde los años 70 del siglo XX varios autores y organizaciones utilizan el termino Educación Global a partir de definiciones diferentes. El elemento común a esas definiciones es tratar temas en una perspectiva que vaya mas allá de fronteras locales, nacionales o regionales y subrayar los aspectos de conexión e interdependencia entre fenómenos y entre lugares y poblaciones diferentes. También la mayoría de estas definiciones resaltan la necesidad de aprender a pensar y a transformar las injusticias a través de una PARTICIPACIÓN activa y consciente como ciudadanos y ciudadanas.

En estos mismos años, de un lado, se va consolidando el paradigma del DESARROLLO como crecimiento económico y expansión del consumo al tiempo que los procesos de EXCLUSIÓN se agudizan con un aumento de las diferencias entre ricos y pobres (entre países y dentro de cada país), como relata cada año el Informe del PNUD, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. De otro lado, se organizan cumbre mundiales como la de Estocolmo (1972) que ayudan a tomar en cuenta el impacto global de este

modelo de desarrollo. En esta primera reunión internacional convocada por la UNESCO bajo el titulo de Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano, se establece en la declaración final que: "es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada".

En la Educación Global podemos distinguir dos ejes a partir de un enfoque en los métodos o en los contenidos. Respecto del primero, para una educación preocupada por la escucha del otro y del mundo se aplican los métodos de INVESTIGACIÓN-ACCIÓN y la metodología de la educación problematizadora y del pensamiento crítico de Paulo Freire, a partir del concepto freiriano de la "educación como práctica de la libertad". Por otro lado, el enfoque que hace énfasis en los contenidos trata sobre todo de los problemas que ponen la atención en las condiciones de interdependencia planetaria: intercultura, PAZ, DERECHOS HUMANOS, medio ambiente y desarrollo. Si este último es el tema que más ha integrado, desde el punto de vista de las actividades de las ONG, la idea de una EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA global, fue en relación con el medio ambiente donde, de forma más temprana, nos encontramos actividades de Educación Global. Ya en 1948 Thomas Pritchard sugirió la expresión "Environmental Education" para hacer referencia a un enfoque integral entre las ciencias sociales y naturales, donde se inscribe una crítica al concepto de desarrollo en relación a las condiciones de sostenibilidad y al aseguramiento de garantías ecológicas mínimas para una existencia que permita la perpetuación de la vida - tal como la conocemos- en el planeta Tierra. En este sentido, la Educación Global y sus distintos temas específicos en relación a la CIUDADANÍA GLOBAL nos hablan de los procesos educativos y de la escuela no sólo como un lugar donde se adquieren CONOCIMIENTOS, sino también donde se contribuye a formar la personalidad ÉTICA de cada quien, preparándolo para la convivencia en una sociedad de valores éticos sociales enmarcados en la realidad ambiental.

El estudio de la Global Education Network coordinado por la European Federation for Intercultural Learning (EFIL) en 2001 indica que el término Educación Global tiene papeles y definiciones diferentes en los diversos países europeos. En algunos países no es un termino de uso corriente. En otros, ya se refiere a un camino significativo en relación a la literatura y a las practicas educativas, incluyendo, en algunos casos, proyectos nacionales para el sistema escolar. En la mayoría de los casos, estos proyectos están dirigidos a cuestiones de valores y justicia a nivel local y global y abordan los problemas globales tanto desde áreas de conocimiento específicas como desde enfoques interdisciplinares. A nivel europeo se hace referencia a la Educación Global como un término que indica la dimensión global de la Educación para la Ciudadanía democrática y la interrelación de tradiciones educativas distintas sobre temas como democracia, desarrollo, medio ambiente, derechos humanos, intercultura, paz. Proyectos educativos sobre estos temas han sido apoyado en los últimos años a escala nacional y por la Comisión Europea que suele financiar el trabajo de ONG especializadas en estos temas a través de sus distintas Direcciones Generales. En el caso del Consejo de Europa, el Centro Europeo para la Interdependencia y la Solidaridad Global (Centro Norte-Sur) fue creado en Lisboa (Portugal) en 1990 en el marco de un acuerdo parcial del Consejo de Europa. El Centro persigue un doble objetivo: por un lado, sensibilizar a los europeos sobre la interdependencia y la SOLIDARIDAD Norte-Sur y por otro, desarrollar contactos con los gobiernos, las colectividades locales, las ONG, los parlamentarios y los MEDIOS DE COMUNICACIÓN de los países de otras regiones del mundo. El Centro otorga todos los años un premio anual Norte-Sur y organiza en noviembre una semana de la Educación Global, en coordinación con una red de organizaciones en los distintos países europeos. A través de su pagina web (www.nscentre.org) propone actividades para la educación para la ciudadanía mundial. Para promover la Educación Global el Centro Norte-Sur fue otorgando desde el 1999 el Global Education Award y desde el 1996 esta trabajando una Global Education Charter. En su actual versión esta Carta afirma:

"La Educación Global plantea los temas de acuerdo a un enfoque interdisciplinar otorgando una importancia central a todos los aspectos de interdependencia a partir de metodologías educativas activas y participativas. Sus objetivos de aprendizaje se proponen desarrollar las habilidades que requiere una ciudadanía global [...]. Es una manera especifica de tomar iniciativas para cambiar el mundo y facilitar el EMPODERAMIENTO de las personas tanto a nivel individual como comunitario.

En este sentido la Educación Global es también una educación con dimensión de futuro.

La definición de Educación Global discutida y adoptada por el Global Education Thematic Network coordinado por EFIL es la siguiente:

"La Educación Global es una EDUCACIÓN EN VALORES, participativa y transformadora que se propone desarrollar habilidades interculturales.

La Educación Global se refiere a los sistemas de valores humanos y las interrelaciónes entre los sistemas culturales, ecológicos, económicos, políticos y tecnológicos.

Aprender a vivir juntos y desarrollar una interacción positiva con el ambiente natural y humano es la finalidad de la Educación Global.

Los valores desarrollados por la Educación Global son los valores del respeto de los derechos humanos, de la justicia, de la preocupación para toda forma de injusticia, del COMPROMISO con la solidaridad y con la inclusión social".

Entre las ONG, la que mas orgánicamente parece tener adoptada esta perspectiva educacional es la red Oxfam y su partner Intermón que ve la Educación Global como una corriente educativa orientada a promover:

- "Una corriente de opinión favorable a la concepción de Ciudadanía Global entre los diferentes AGENTES implicados en el ámbito educativo (EDUCACIÓN FORMAL, EDUCACIÓN NO FORMAL y EDUCACIÓN INFORMAL).
- Una revisión del currículum que integre esta perspectiva global.
- Una acción educativa en el aula que integre esta concepción en sus objetivos, contenidos y metodologías.
- Una interrelación mutua entre aprendizaje y comunidad". (Intermón, 2006)

Los objetivos generales que esta perspectiva propone a las escuelas son:

- "Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre la vida en nuestros contextos y la vida de las personas de otras partes del mundo.
- Aportar conocimientos sobre los elementos, factores y agentes económicos, sociales y políticos que explican la dinámica de la sociedad en la que vivimos y provocan la existencia de pobreza, marginación, DESIGUALDAD y opresión, condicionando la vida de las personas.
- Desarrollar competencias en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, inclusivas, respetuosas, responsables, participativas, activas y solidarias.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que fomenten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables y conscientes de las implicaciones de sus actos.
- Desarrollar un pensamiento crítico y resolutivo.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo, en el que los recursos, los bienes y el PODER estén distribuidos de forma más equitativa.
- Dotar a las personas de conocimientos, recursos e instrumentos que les permitan incidir en la construcción de la realidad.
- Favorecer el DESARROLLO HUMANO sostenible en los niveles que afectan a las personas: individual, comunitario e internacional" (Intermón, 2006).

A partir de estos objetivos la Educación Global, a pesar de adoptar con frecuencia la forma de proyectos educativos puntuales, no puede ser entendida como una isla de información sobre los problemas del mundo y una genérica llamada a la solidaridad. Su identidad profunda la coloca en el marco de la pedagogía crítica. En este sentido, el problema actual es la influencia del NEOLIBERALISMO también en el terreno educativo, especialmente cuando alcanza el ámbito de la educación formal. En un artículo publicado en Le Monde Diplomatique (octubre 2000), Riccardo Petrella (Universidad de Lovaina, Bélgica) sugiere cinco trampas principales:

- El uso instrumental de las escuelas como herramientas para producir recursos humanos.
- La inclusión de la educación formal dentro del sector lucrativo sujeta a las reglas del mercado y la competencia. Dicha tendencia alcanzó su momento simbólico con la organización del primer Mercado Mundial de la Educación en Vancouver (mayo 2000).
- La definición de la educación como una herramienta clave para garantizar a individuos y naciones la ventaja competitiva necesaria para sobrevivir en la era de la competitividad global, es decir, el desarrollo de la cultura de la competitividad y, en última instancia, de la cultura de la guerra en el proceso educativo.
- La creciente dependencia a partir de la tecnología y la aceptación de la idea que los cambios económicos y sociales disparados por la innovación tecnológica son inevitables, tal como lo asume el Plan de Acción e-Europa adoptado por el Consejo de la Unión Europea (Feira, 2000) para transformar la

UE en la más competitiva e-Economía para el año 2015.

- El uso del sistema de educación formal como una manera de legitimar formas de exclusión social basadas en la división de la sociedad (y entre sociedades) entre aquellos que tienen acceso al conocimiento y aquellos que no lo tienen, comenzando por los conocimientos informático-digitales.

En este sentido es fundamental la reflexión sobre el derecho a la educación y su calidad ¿Existe un marco global compartido para mejorar la calidad de la educación? El Marco de Acción de Dakar, acordado en abril del 2000 en el FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN, intentaba proporcionar un documento de esta naturaleza, reafirmando la visión de la Declaración Mundial sobre EDUCACIÓN PARA TODOS (Jomtien 1990). Sus seis objetivos principales son:

- Expandir y mejorar el cuidado y la educación comprehensiva desde la temprana infancia.
- Asegurar que hacia el 2015 todos los niños, con especial énfasis en las niñas, niños y niñas en circunstancias difíciles y pertenecientes a minorías étnicas tengan acceso libre a una educación completa y obligatoria de buena calidad.
- Asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los sectores jóvenes y adultos son satisfechas a través de un acceso equitativo a una enseñanza adecuada y a programas de técnicas para mejorar la vida diaria.
- Alcanzar una mejoría del 50% en los niveles de alfabetización entre personas adultas para el 2015, especialmente en el caso de las mujeres, y lograr acceso equitativo a una educación para personas adultas básica y continuada.
- Eliminar las disparidades de GÉNERO en educación primaria y secundaria para el 2005.
- Mejorar todos los aspectos referidos a la calidad de la educación.

Desgraciadamente, los compromisos asumidos en Jomtien y Dakar no se corresponden con hechos coherentes: en el mundo todavía hay alrededor de 900 millones de analfabetos (70% de los cuales son mujeres), 120 millones de niños sin alfabetizar (la gran mayoría mujeres) y 150 millones de alumnos y alumnas que han dejado la escuela antes de completar el cuarto año de educación básica. Estos datos, terriblemente preocupantes evidencian, de manera inequívoca, la necesidad y urgencia de trabajar conjuntamente para devolver a la Educación su carácter de Derecho Humano y, como tal, garantizado sin ningún tipo de exclusión y con carácter universal para todas las personas. La Educación Global asume este reto y se revela como un interesante enfoque dirigido a desarrollar una CIUDADANÍA responsable, políticamente activa y sólidamente comprometida con la construcción de un mundo justo y solidario.

Ver también: Educación para el Desarrollo; Educación en valores.

Bibliografía

Hooghoff, H. (2001): *Developing a Global Dimension in Dutch Education*. Enschede, Netherlands Institute for Curriculum Development and the Consortium of Institutions for Research and Development in Education in Europe.

Intermón (2006): *Educar para una Ciudadanía Global. Propuesta Educativa 2006-2007*. Barcelona, Intermón.

Julien, M., A. Surian y A. Win (org.) (1999): *Linking and learning for Global Change*. Lisbon, North & South Centre of the Council of Europe.

Larsen, N. (2000): *Action Competence between Individualisation and Globalisation*. Copenhagen, Royal Danish School for Educational Studies.

Petrella, R. (2000): "Cinco trampas tendidas a la educación", *Le Monde Diplomatique,* octubre 2000.

Surian A. (org.) (2001): *An Overview Of Institutional Support for Global Education in EU and CEE Countries*. Brussels, EFIL.

Alessio Surian

Educación informal

El concepto y los planteamientos de la educación han variado a lo largo de las épocas. Como común denominador, podemos destacar que hablar de educación implica una intencionalidad y una organización de la relación entre las partes interactuantes, normalmente docente y discente o educador, educadora y educando (insistimos en que la influencia no es unidireccional, sino mutua).

Tras el planteamiento y enfoque de Coombs (1986), es comúnmente aceptado hablar de EDUCACIÓN FORMAL, no formal e informal. Con el término Educación Informal, por oposición se hace referencia a sus principales características: la espontaneidad con la que se producen las relaciones entre las partes participantes, y la no intencio-

nalidad y no planificación de las invariantes didácticas de la educación formal y no formal. Este planteamiento implica que en Educación Informal no se haga referencia a los binomios que señalábamos más arriba de educadora, docente, sino más a los roles sociales y el status que representan, por ejemplo: padre y madre-hija e hijo, sacerdote-feligrés, persona mayor-joven, vecino-no vecino, compatriota-extranjero, colega-no colega, payo-gitano, musulmán-cristiano...

Por un lado, la Educación Informal es la más alejada de la referencia aceptada comúnmente en cuanto a educación, la educación formal. Por otro lado, basta referirse a los binomios del párrafo anterior para darse cuenta de la importancia e incidencia que puede tener la así denominada Educación Informal.

Es el ámbito de incidencia educativa más amplio y amorfo, en el que es más difícil establecer relaciones de causa-efecto y sistematizar, elaborar pautas que nos den seguridad a partir y a través de la previsibilidad y capacidad de anticipación; el informal es el ámbito en el que priman los afectos y las emociones sobre el componente racional (principal rasgo de la educación formal), en el que se combinan situaciones más variadas: podemos vivenciar la horizontalidad de un grupo de iguales, o la verticalidad asociada a la edad, la vulnerabilidad y el sentimiento de estar abrumado ante los MEDIOS DE COMUNICACIÓN o las condiciones económicas generales, o el PODER y dominio sobre nuestra intimidad...

Situación actual

Dada la situación actual de GLOBALIZACIÓN de la economía y la comunicación, para conseguir el objetivo de una mundialización justa y sostenible, de una planetarización simbiótica del ser humano con el planeta, se requiere ser conscientes de las dislocaciones que han generado los procesos de globalización y los paisajes generados en este proceso.

No se puede hablar de un discurso dominante en este tipo de educación. Podemos hablar de diferentes discursos de la Educación Informal en función del grupo cultural de pertenencia, del nivel socioeconómico y educativo, de la religión que se profese, de la religión del estado en el que habitemos, del tramo de edad y/o de las capacidades y recursos personales de los que dispongamos, del sexo y el GÉNERO...

El planeta vive una situación muy dinámica que está cambiando a velocidad de vértigo. Como consecuencia de las migraciones hay más grupos minoritarios y más numerosos en las zonas receptoras, más confrontación de cosmovisiones. Colectivos y personas que antes no figuraban en el IMAGINARIO común, y que ahora sí lo hacen, están consiguiendo cuotas de PARTICIPACIÓN en el espacio público... por eso podemos hablar de muchos discursos de Educación Informal y de zonas calientes en constante transformación (de interacción de la diversidad en nuevas condiciones, tanto físicas, como virtuales, lugares comunes con posibilidades que antes no existían).

Las actividades habituales en el ámbito informal son muy variadas y dan lugar a múltiples y también variadas prácticas. Los principales mecanismos de transmisión social, los usos y costumbres de la tradición se ven confrontados constantemente por las nuevas necesidades y situaciones que requieren articular el pasado con una nueva percepción del futuro, ya no tan depositario de las esperanzas del presente, y sí más lejano de la vivencia, disfrute inmediato e, incluso, supervivencia del momento.

La economía de mercado lo ha inundado todo, sobre todo, en relación con las actividades y prácticas de relación, que ahora se plantean desde la óptica de la rentabilidad y funcionalidad, del crecimiento económico que posibilitan, y del movimiento de capitales que generan.

Esta presencia es tal que los planteamientos alternativos parten de esta situación, aunque sea para oponerse y transformarla. Hoy no son posibles los planteamientos al margen del sistema mundial, sino en y desde el mismo. Por otro lado, esta globalización de la economía y las comunicaciones hace converger y compartir un mismo tipo de actividades y prácticas, interactivamente con la diversidad de discursos resaltada anteriormente.

Las relaciones sociales están transformándose a gran escala y velocidad destacando, además de las tecnologías de la información y la comunicación, el fenómeno de los movimientos migratorios por todo el planeta. Las organizaciones y estructuras resultantes generan mucha incertidumbre, ya que se han transformado incesantemente y cuestionan la tradición heredada como COSMOVISIÓN más o menos estable y duradera, basada en la experiencia, no en la memoria del instante.

Las rutinas dominantes en la familia, el grupo de iguales, los grupos religiosos y las zonas de tránsito están variando constantemente porque, también, están en continuo y rápido cambio las estructuras familiares, las composiciones de los

grupos y agrupaciones, las vivencias e interiorizaciones de las religiones, el uso y características de las calles, patios, parques, pasillos, zonas de espera, etc. Respecto a los medios de comunicación de masas estos cambios, se producen a mayor escala, con el añadido de que son uno de los principales AGENTES de transformación de las prácticas y relaciones de esta realidad de finales de siglo XX y comienzos del XXI. Aumentan su peso las relaciones no vinculadas a un mismo espacio, las prácticas comunes en espacios y entornos virtuales, que deslocalizan el espacio y el tiempo de relación, que lo transforman y generan situaciones nuevas y, también, en constante cambio.

En cualquier caso, y suscribiendo las características comunes señaladas en los párrafos anteriores, no hay que olvidar que la realidad de cada cual y de cada práctica y relación es singular, es percibida e interpretada por sujetos, grupos y comunidades de forma particular, y esta constante vital nos obliga a analizar e incidir en la realidad de forma singular y adaptada al relato de cada persona, de cada grupo y de cada comunidad, siendo conscientes de que todas las personas compartimos la existencia en un espacio común que es la Tierra.

Formación hermenéutica

Ante esta situación de cambio feroz e imperioso, parece interesante apoyarse en anclajes que se adecuen a la capacidad de incidencia del ámbito informal y convivencial y a su peso específico. Conceptos que generen un discurso para concienciar y ubicar esa influencia y, simultáneamente, las posibilidades de este tipo de educación; que sean útiles para orientar la planificación y desarrollo de los espacios y tiempos de Educación Informal en y con actividades que generen prácticas compartidas, de encuentro y diálogo respetuoso; que permitan, por último, estructurar y organizar sus propios ámbitos y los de las educación formal y no formal (estamos hablando del currículum oculto y de los momentos y espacios, que podemos denominar transiciones, como pueden ser los accesos y salidas, los descansos, recreos, asuntos no curriculares vinculados, la calle, las cercanías del centro cívico...) de manera sostenible con el modo de existir del ser humano y su entorno, esto es, hacia la autonomía personal y comunitaria sobre la base de la identidad común planetaria.

El modo de existir del ser humano es el de interpretar-comprender en diálogo con nuestro entorno, nuestros iguales y nosotros mismos. Desde este planteamiento del paradigma hermenéutico, el concepto de FORMACIÓN, entendido como proceso de interacción comunicativa entre humanos, de experimentación de prácticas que modifican la percepción del sujeto, abriéndolo a otras experiencias de comprensión de nosotros mismos, con nuestros iguales y el entorno, resulta un fenómeno clave, a la vez que inevitable.

La formación abarca la globalidad de la persona durante toda su existencia, dado que la necesidad de adaptarse y adecuarse a los cambios de uno mismo y de su entorno social y material es constante. Por esta razón y por la carga de cambio hacia la comprensión que implica, planteamos la Educación Informal desde la óptica de la formación, desde el enfoque de la transformación de los prejuicios existentes a partir de la experiencia dialogada, orientada hacia la fusión del entendimiento y el afecto, conservando la tradición dentro de la cual somos personas e integrando la innovación del encuentro coparticipado, coimplicador.

El magma dialógico de la Educación Informal

Desde este planteamiento, podemos ubicar la Educación Informal como un ámbito en el que las experiencias que se viven cobran una especial relevancia. El ámbito de lo informal, de lo espontáneo, es el magma que, en el espacio y el momento que vivimos, se introduce en los intersticios de las relaciones humanas incluyendo también los ámbitos formal y no formal. Es el horizonte en el que realizamos las actividades, desde el que planteamos y percibimos la comunicación, las relaciones en un porcentaje muy elevado de nuestra existencia. Es el ámbito en el que afloran los prejuicios más profundos e irreflexivos, menos críticos y más incontrolados, es el campo de los afectos y sentimientos y el terreno de lo menos racional (que por el contrario es, o por lo menos pretende serlo, la característica del formal).

En el ámbito que nos ocupa uno de los principios es, precisamente, conservarlo informal, con todos sus aromas y sabores, con su esencia de espontaneidad sin que esto esté reñido con la reflexión. En términos educativos, sobre todo en términos de TRANSFORMACIÓN de la sociedad y del entorno en el que vivimos, como es el caso de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, la acción se centra en aprovechar que el informal es el ámbito en el que se desarrolla de forma más natural el modo de estar en el mundo del ser humano: el diálogo.

La lógica del diálogo prima sobre la conciencia de las personas que dialogan, las comprende

sin oponerlas. Dentro de esa dinámica, los participantes se manejan libremente, sin tener ninguna finalidad ajena a sí mismos, nos educamos (nos formamos) en la medida en que dialogamos, en que comprendemos al otro y su horizonte, su situación y expectativas, sus actividades y organizaciones y, simultáneamente, la verdad de la cosa tratada, sin conocer el desarrollo que adquirirá el propio diálogo. De esta manera, la comprensión como forma de diálogo, se convierte paralelamente en guía, criterio y meta.

Con la primacía y coherencia del diálogo, el ámbito informal se convierte en un eje clave para conseguir una unidad de acción, una sociedad que cubra las necesidades de estabilizar ciertas rutinas prácticas y normatividades vinculadas que ayuden a crear unos horizontes de coexistencia. Simultáneamente, es clave también para construir una cultura, un orden de unidad de significación que dé sentido a la sociedad, que otorgue tramas de significado, sino coimplicados, sí compatibles.

El equipaje de la investigación-acción

Los procesos de enseñanza-aprendizaje ligados a la Educación para el Desarrollo, también en el ámbito informal, encuentran en la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN una metodología adecuada a sus principios y fines pedagógicos. Como planificación y proyección de las actividades que hay que aplicar de forma coherente y consecuente con la definición de diálogo, surge la investigación-acción en cuanto proceso que parte de la pregunta, induce a reflexionar, es participante y se adapta al ligero equipaje indispensable en cualquier "excursión" de nuestro quehacer diario. La investigación-acción se adecua a la forma dialogada, a su afán de leer la realidad, de interpretar las interacciones desde el encuentro, y es una invitación permanente a la comprensión (por tanto transformación), de las partes implicadas y las experiencias vividas en el ámbito de lo informal. Desde este enfoque, la investigación-acción constituye una herramienta generatriz de las propias estrategias de Educación para el Desarrollo.

Abordar la Educación Informal, desde nuestro trabajo o participación en entornos formales o no formales, es posible desde las herramientas didácticas y metodológicas propias y específicas de estos ámbitos, dentro de las finalidades y metas de la ED. Por un lado, con el fin de aprovechar la ayuda participante que es la educación, para incidir en los y las discentes y favorecer en ellos el desarrollo de las capacidades de lectura, interpretación y transformación de la sociedad y cultura de nuestro entorno. Por otro, más allá del área de incidencia (personal, grupal o comunitaria), incorporando a los ámbitos informales contenidos vinculados directamente a la educación formal y no formal, como otros espacios y momentos de interés educativo, importantes para crear ambientes de relación coherentes con nuestros planteamientos de ED.

Aprendizaje dialógico

Una buena e interesante aplicación de estos planteamientos a la Educación Informal puede ser el Aprendizaje Dialógico, que aparentemente "informaliza" el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose perfectamente a la formación a partir de las situaciones vitales de la cotidianidad en el ámbito de lo informal. El Aprendizaje Dialógico se basa en los siguientes principios:

- Diálogo igualitario. Las aportaciones se valoran en función de sus argumentaciones, no por posiciones de poder. Las claves son el debate y el consenso. Concede importancia a las personas en cuanto tales, aprovechando sus aportaciones desde su singularidad, lo que provoca un aumento de su estima, su seguridad y responsabilidad.
- Inteligencia cultural. Toda persona independientemente de sus singularidades tiene capacidades para participar en un diálogo, tiene capacidades para interactuar comunicativamente. No toda persona puede demostrar estas capacidades en todos los ambientes, debido a muros culturales, sociales o personales.
- Transformación. Las relaciones intersubjetivas cambian las actitudes y disposiciones. En este caso, las relaciones de igualdad, basadas en la emancipación dialógica, pueden generar transformaciones en otros ámbitos.
- Dimensión instrumental. Es necesario el aprendizaje instrumental, pero no es necesaria la colonización tecnocrática.
- Creación de sentido. Las relaciones de diálogo en condiciones de igualdad entre personas, generan sueños compartidos, comunes.
- SOLIDARIDAD como práctica educativa igualitaria, enfrentándose a tendencias que tienden a reproducir situaciones de DESIGUALDAD dominante.
- Igualdad de DIFERENCIAS. El respeto a la diversidad incluye el derecho de toda persona a vivir de forma diferente, conjugado con una igualdad de oportunidades real.

Para finalizar, subrayaremos la amplitud y vaguedad del ámbito de la Educación Informal,

constatación que implica la posibilidad de listas interminables de posibilidades y orientaciones educativas. En esta propuesta, hemos optado por un planteamiento abierto, bien integrado en el equipaje del quehacer diario, que permita ensamblar cualquier aspecto más técnico o específico, cualquier situación o problema con el que nos encontremos, incluso en un futuro próximo. Por ejemplo en realidades virtuales, utilizando estos espacios no como meros entornos (aspecto ya mencionado), sino como vidas en sociedad, en mundos alternativos de soporte no físico. En cualquier caso, nuestro enfoque está realizado desde una concepción de la ED, que pretende producir y reconstruir CONOCIMIENTO y sabiduría a partir de la información que genera nuestra sociedad. Todo en el marco, parafraseando a Edgar Morin, de nuestro rol de ciudadanos y ciudadanas del mundo y nuestra identidad terrestre, que avanza hacia una civilización planetaria, a partir de lo local.

Ver también: Imaginario colectivo; Medios de comunicación; Procedimientos.

Bibliografía

Appadurai, A. (2001): *Dislocación y diferencia en la economía cultural global*. Buenos Aires, FCE, pp. 41-61, disponible en www.cholonautas.edu.pe Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.

Bayón, F. (2005): *Claves de hermenéutica*. Bilbao, Editorial Deusto.

Colom, J.A. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós.

Coombs, Ph. (1986): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana; citado en Gutiérrez Nieto, C. (2003): "Educación informal y cultura escolar: una reflexión desde la interconexión teoría-práxis" en Aguaded, J.I. (2003): *Luces del Laberinto Audiovisual*. Huelva, Grupo Comunicar.

Flecha, R. (2003): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

Kemmis, S. y R. McTaggart (1987): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.

Ortíz-Osés, A. (2003): *Amor y sentido. Una hermenéutica simbólica.* Rubí (Barcelona), Anthropos.

Lanceros, P. (2005): *Política mente. De la revolución a la globalización*. Rubí (Barcelona), Anthropos.

López Herrerías, J.L. (2000): *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*. Valencia, Nau Llibres.

Rodríguez Rojo, M. (coord) (2002): *Didáctica General*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Iñaki Luzuriaga

Educación intercultural

Nota previa: En este texto utilizamos el género masculino como genérico, al modo convencional del castellano, es decir, incluirá a hombres y mujeres. Es responsabilidad de quien lo lee no olvidar a éstas.

La educación intercultural propone un modo humanista de entender y tratar la diversidad entre las personas, en particular en aquellos aspectos que tienen que ver con las DIFERENCIAS de origen cultural.

Pero antes de nada, debemos indicar que, en la literatura sobre educación intercultural, dos son las maneras en que ésta se concibe; ambas son complementarias y se solapan en gran medida.

Por un lado, la educación intercultural se entiende como una educación para la convivencia de las personas en sociedades que son cada vez más plurales -también en el aspecto cultural- debido sobre todo a los importantes movimientos migratorios de los últimos decenios. Y no sólo en las sociedades correspondientes, sino, por extensión, en el mundo globalizado que habitamos, en que las distancias se han reducido y que es por ello compartido cada vez más de cerca por personas de distintos lugares y orígenes culturales. Se trataría, por tanto, de ejercitarse en un conjunto de actitudes y aptitudes intelectuales, sociales y emocionales que capacitarían a cada ciudadano para vivir y actuar junto con otros ciudadanos -sin importar su origen- en un entorno plural. A esto hemos de añadir el aspecto de toma de conciencia de las situaciones de injusticia en la gestión de la diversidad tanto en las sociedades concretas como en las relaciones internacionales (en relación con los desequilibrios político-económicos entre países, con el fenómeno de la emigración, etc.), toma de conciencia susceptible de motivar a la acción para la TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

No se trata, pues, de una educación para un sector de la población determinado, sino una FORMACIÓN que idealmente habrían de adquirir todos los ciudadanos, sean sus entornos más inmediatos multiculturales o no.

Por otro lado, la educación intercultural ha sido también entendida por la literatura sobre el

tema como “educación con inmigrantes”, es decir, como tratamiento de la diversidad -y no sólo cultural- que aportan los hijos de los inmigrantes en la medida en que, en el ámbito de la educación, tienen características propias y necesidades específicas. Naturalmente estas características y necesidades no son compartidas por todos y cada uno de los individuos de ese grupo, que es de una evidente variedad interna.

Desde el primer punto de vista, la educación intercultural forma parte de la “Educación para la Ciudadanía”, es decir, de la educación para actuar y participar como ciudadanos responsables y solidarios. Entra, por consiguiente, en el marco de la Educación en Valores, que, a su vez, desde una concepción holística, está integrada por otras “educaciones para” que resultan complementarias entre sí: Educación para el Desarrollo, Educación Ambiental, educación para la igualdad de Géneros...

La educación intercultural es, por tanto, un enfoque cuyo objeto es que el alumno adquiera un conjunto de competencias personales y sociales que le capaciten para relacionarse y actuar de manera enriquecedora en un entorno plural, multicultural y plurilingüe. Sus ejes son la comprensión crítica de la realidad y el respeto, la estima, la comunicación, la Solidaridad y la cooperación entre las diferentes personas y las diferentes culturas. Se trata de una educación cívica que promueve los procesos de interacción y Participación necesarios para la convivencia en Paz y justicia.

Desde el segundo punto de vista que hemos señalado, es decir, como tratamiento de los hijos de los inmigrantes en el ámbito educativo, la educación intercultural supone un factor más de atención dentro del marco más amplio que es el tratamiento de la diversidad. La que aportan los hijos de los inmigrantes es, digámoslo así, una “diversidad” más, que se suma a las demás y convive junto a ellas: como es sabido, los alumnos en su conjunto son distintos entre sí en cuanto al género, al nivel socio-económico, en cuanto a los estilos de aprendizaje, a la inteligencia, a las capacidades, a los intereses... y deben recibir una respuesta educativa que tenga en cuenta que son diferentes en esos y otros aspectos. A esto se añade, además, que el pertenecer a una familia que procede de otro país puede ir unido a una serie de elementos que también requieren ser tenidos en cuenta: a) determinados elementos culturales de la familia, b) no conocer la lengua o lenguas de la sociedad receptora y de la escuela, c) poseer Conocimientos de muchos tipos que no tienen los niños de familias autóctonas (tales como la propia lengua, la geografía del lugar de origen, determinadas habilidades unidas al modo de vida...), d) escolarizarse en el sistema educativo a una edad más avanzada, e) escolarizarse una vez que ya ha comenzado el curso, f) proceder de un sistema educativo distinto... Son características y circunstancias que se producen entre los nuevos alumnos (no en todos ni de la misma manera) y necesitan una consideración adecuada en el entorno educativo.

Efectivamente, el tratamiento adecuado de la diversidad en sus múltiples aspectos, incluidos los que pueden estar unidos al de la pertenencia a una familia de origen extranjero, es condición indispensable en la construcción de la escuela inclusiva, que se define por ser una escuela que no pretende acercar a todos los alumnos al troquel -en realidad inexistente- del “niño estándar”, sino que considera que cada niño tiene características propias -compartidas con otros o no- y todos y cada uno de los niños son incluidos, asumidos por la escuela tal y como son. Al mismo tiempo la escuela reconoce, estimula y utiliza los talentos y capacidades de cada uno de los alumnos para que los desarrollen en la mayor medida posible. Se trata de una escuela que fomenta el sentido de la comunidad, el sentido de pertenecer y el ser aceptado (Stainbeck y Stainbeck, 1999:22).

En este sentido, y como Besalú nos recuerda, la educación intercultural no es ningún invento de nuevo cuño: “[...] No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como personas, la que atiende a las personas en su diversidad” (Besalú 2002:72). Se trata, en todo caso, de un enfoque que aglutina propuestas innovadoras y que enlaza con los movimientos de renovación pedagógica.

Bajo el siguiente epígrafe reunimos los principios de la educación intercultural. En adelante nos referiremos a los dos aspectos a los que hemos aludido hasta ahora sin separar uno de otro; convergen de manera inseparable en un mismo paradigma frente a la diversidad.

Los principios de la Educación Intercultural

- Pretende potenciar la igualdad de status entre los alumnos procedentes de entornos diferentes.

- Proporciona oportunidades académicas de todo el alumnado; se propone que cada alumno tenga éxito en la escuela.
- Se basa en estándares rigurosos para todos los alumnos y en expectativas altas sobre las capacidades y el rendimiento de cada uno de ellos.
- Persigue la motivación, el interés y el compromiso de todo el alumnado en el aprendizaje.
- Se basa en el conocimiento significativo. Parte, para ello, de los conocimientos previos y de los intereses de cada alumno.
- Experimenta metodologías adecuadas y diversas para obtener el máximo desarrollo de las capacidades y talentos de todos los alumnos.
- Proporciona contextos para que cada alumno pueda reflejar sus conocimientos y habilidades y pueda desarrollarlas.
- Facilita la integración socioafectiva de los alumnos.
- Estimula la participación de todos en la escuela y contribuye a una mayor autoestima.
- Se sirve de la cooperación, la interacción dialógica y la comunicación entre compañeros.
- Promueve el respeto y la estima hacia la diversidad étnica y cultural e incorpora aspectos culturales, lingüísticos y sociales significativos de los alumnos.
- Facilita una construcción de la identidad no forzada a los alumnos y proporciona oportunidades para la construcción de una identidad múltiple, dentro de la cual sea posible enraizarse en la sociedad de acogida y sentirla como propia.
- Tiene en cuenta los planteamientos de diferentes culturas, sus valores, sus modos de ver el mundo y sus modos de relacionarse.
- Se aleja tanto del relativismo cultural como del etnocentrismo. No renuncia al pensamiento crítico a la hora de acercarse a las diferentes culturas, incluida la propia, sobre la cual hace un ejercicio de descentración.
- Impulsa el trabajo en las habilidades comunicativas y educa para la gestión de los conflictos.
- Ejercita a los alumnos en la comprensión crítica de las claves del mundo en el que viven.
- Impulsa a los alumnos a actuar en la sociedad de manera democrática y activa y a participar en su transformación.

Espacios para la interculturalidad en el ámbito escolar

El marco óptimo para las múltiples caras de la educación intercultural es un planteamiento global, un planteamiento de centro que afecte a toda la vida del mismo, que la "impregne" y se manifieste en el currículum total del centro: en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en el Proyecto Curricular de Centro (PCC), en las áreas del currículum, en el marco para las relaciones (entre alumnos y profesores, entre padres y profesores, entre los alumnos mismos, entre estos sectores y otros trabajadores de la escuela...), en las normas del centro y la gestión de los conflictos, en los libros de texto, los materiales didácticos y en el uso que se hace de ellos, en las estrategias pedagógicas, en la utilización de los espacios del centro, en la participación de la comunidad escolar y en particular de las familias en el centro, en la decoración del centro...

La implementación de este paradigma es un proceso que exige formación, reflexión y autoanálisis por parte de sus AGENTES, además de los recursos sobre todo humanos pero también materiales que son indispensables para realizar un tratamiento adecuado de la diversidad. No hay, por tanto, que olvidar la responsabilidad de la administración y las autoridades educativas a la hora proveer de los medios necesarios para que la educación intercultural resulte posible en la comunidad escolar.

Algunos riesgos en el enfoque de la Educación Intercultural

Los riesgos de una no del todo bien entendida educación intercultural han sido señalados en diversas ocasiones (véase, por ejemplo, Jordán, 2001:47-49):

- No se trata de una educación dirigida a las minorías étnicas o a los sectores marginados de la sociedad (en contextos de paro, droga, delincuencia, desarraigo familiar...).
- No designa exclusivamente la actividad encaminada a mejorar el rendimiento educativo del alumnado minoritario, por mucho que esta sea una preocupación legítima del ámbito escolar.
- No es tampoco enseñanza compensatoria para ese alumnado. Conviene recordar, por cierto, que en ocasiones se cae en la trampa de pensar que los alumnos de origen extranjero son de por sí deficitarios y necesitan compensación en diferentes ámbitos (lingüístico, académico y de conducta).
- No es una asignatura, ni tampoco la responsabilidad de un profesor o de un centro concreto con unas características específicas.
- No es algo que sólo tiene sentido en los centros que tienen inmigrantes; si su objetivo es

preparar a los ciudadanos de un mundo plural, es una EDUCACIÓN PARA TODOS.

- No es una educación "multicultural", que destaca fundamentalmente las diferencias culturales entre los individuos. Tal y como señala Carbonell (2002:32) de manera sólo aparentemente paradójica, "el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan".
- No consiste en que el alumnado aprenda muchos aspectos etnoculturales de las diversas culturas y particularmente de las de origen de parte del mismo, aunque sea pertinente conocer y en su caso comprender críticamente aspectos significativos.
- No es dar prioridad a actividades folklóricas de repercusión limitada y fuera del currículum, tales como fiestas, muestras gastronómicas...

Existe, por otra parte, el riesgo de encasillar o etiquetar a las personas atribuyéndoles dificultades de aprendizaje debido a su origen cultural o simplemente atribuyéndoles características estereotipadas unidas convencionalmente a su grupo de origen.

A esto se suma que, en la sociedad receptora, en ocasiones se incluye mentalmente a las personas de un modo inamovible dentro de sus culturas originales. Sin embargo, la cultura es un dispositivo de adaptación al medio, por tanto no constituye un conjunto de rasgos inmutables. Las personas, por su parte, pasan por procesos de adaptación en la medida en que cambian sus circunstancias vitales. Además, los niños de familias inmigrantes se están criando y educando en la sociedad receptora y están adquiriendo de modo activo la cultura de ésta.

El respeto intercultural ha de permitir la elección de su propio camino a aquellos individuos que desean salir de posibles constreñimientos internos tanto del grupo de origen como de la sociedad receptora.

A menudo se corre el peligro de tratar de manera "distinta" a los niños de familias inmigrantes y en consecuencia se recalca su alteridad de un modo que hace que queden etiquedados como "distintos" frente al conjunto de todos los demás, como si estos últimos constituyeran un grupo homogéneo al que ha de darse otro trato. Esta es una de las críticas más repetidas a los planteamientos interculturales y Delgado (2002), por ejemplo, ha reclamado para los inmigrantes el "derecho a la indiferencia", a no ser señalados, a pasar desapercibidos dentro del conjunto de los ciudadanos, tal como ocurre con quienes no son inmigrantes. Efectivamente parece necesario -y en el mundo educativo en particular- encontrar el equilibrio pertinente entre el derecho a no ser distinguido o no ser encasillado y la atención a la diversidad que es un imperativo pedagógico.

Por último, a la hora de señalar los malentendidos de la educación intercultural, conviene resaltar que no se trata de un superficial "convertirse en ciudadano del mundo"; no consiste en suprimir la implicación y el enraizamiento en el entorno local y en sus valores para caer en un romántico relativismo alejado de la realidad.

Educación Intercultural, sociedad y cohesión

La fijación que en ocasiones se produce por el aspecto más folklórico y exótico de la inmigración conlleva el peligro de esconder bajo la cara amable de una consideración superficial los aspectos más crudos de este fenómeno. Es función de la educación intercultural propulsar un pensamiento a favor de la justicia: implica investigar en las razones de la migraciones y en la responsabilidad histórica que los países ricos tienen en el empobrecimiento de los países subdesarrollados, conocer la realidad a menudo cruda de los inmigrantes en las sociedades receptoras, profundizar en los miedos con que encaran la inmigración tanto los ciudadanos de la sociedad receptora como los recién llegados, entrenarse en una actitud antirracista y ejercitar una actitud empática y solidaria con los demás seres humanos en el plano individual y colectivo. La educación intercultural supone reivindicar un concepto "de educación multicultural que incorpore las nociones de justicia social, justicia económica y democracia cultural" (De la Torre 1996 en Sabariego, 2002:126).

Como en otros aspectos de la enseñanza-aprendizaje en valores, nos enfrentamos también aquí a la no infrecuente incoherencia entre aquellos valores que la EDUCACIÓN FORMAL (y la no formal) tiene el encargo de transmitir y la propia realidad que rige en la sociedad, que está lejos de ser inclusiva y coloca a los inmigrantes y a sus descendientes en situación de ciudadanos de segunda clase y con una restricción clara de derechos fundamentales. No hay duda de que no puede recaer únicamente sobre la escuela la responsabilidad de encarar el fenómeno de la inmigración, y

sin embargo, la escuela tiene la labor irrenunciable de formar personas que sepan convivir de manera competente en un mundo plural y que sean capaces de participar en su transformación.

En este sentido, conviene reivindicar la construcción posible de una identidad múltiple por parte de las personas procedentes de la inmigración, identidad múltiple que estará unida tanto a elementos de la sociedad de origen como a elementos de la sociedad receptora. Esta sólo puede ser la consecuencia de la consideración por parte de los autóctonos de las personas de origen inmigrante como ciudadanos locales con todos los derechos y deberes vigentes en el ámbito local. La idea de un “nosotros” común, en el cual todos los integrantes “pertenecen” a la sociedad en la que viven, es básica para la cohesión social y, puesto que esta idea no es evidente hoy para muchos ciudadanos, promoverla es tarea primordial del ámbito educativo.

Ver también: Ciudadanía global; Dimensión sur.

Bibliografía

Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.

Carbonell, F. (2002): “Decálogo para una educación intercultural”, *Monitor Educador,* Nº 90, pp. 32-39.

Coelho, Elisabeth (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona, Horsori 49, Cuadernos de Educación.

Colectivo Amani (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Editorial Popular.

Delgado, M. (2002): *¿Quién puede ser inmigrante en la ciudad?* (Cuaderno de trabajo), San Sebastián, Gipuzkoako SOS Arrazakeria.

Jordán, J.A. (coord.); E. Castella y Cristina Pinto (2001): *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona, UOC.

Sabariego, Marta (2002): *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Stainbeck, Susan y W. Stainbeck (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.

Amelia Barquín

Educación no formal

El término hace ya tiempo que está plenamente consolidado en la terminología pedagógica, aunque su significado no resulta unívoco y está en permanente discusión. En principio, se considera Educación No Formal la que se lleva a cabo fuera del sistema escolar. Las primeras dudas, sin embargo, surgen de su formulación por vía negativa. De hecho, la Educación No Formal ha existido siempre y es claramente anterior a la formal, pero la consolidación del término se generaliza cuando Coombs (1968) la presenta como un complemento de la EDUCACIÓN FORMAL, dirigida a colectivos indefinidos, y que podía suponer una segunda oportunidad educativa para muchos colectivos sociales, ayudando así a paliar la entonces considerada “crisis mundial de la educación”. Pero no tardó en ser advertida como una modalidad distinta, si no opuesta, a la educación formal, considerándose ésta como el sistema educativo reglado, organizado en torno a centros escolares, profesorado con requisitos preestablecidos, aulas, horarios, curriculums, etapas y niveles, y que abarca desde la guardería infantil hasta la universidad.

La Educación No Formal surge, pues, como una modalidad pedagógica situada fuera del sistema reglado -“formal”- y se plantea como una alternativa a la vez que como una extensión del mismo, que llega a cobrar sentido por sí misma. Coombs y Ahmed (1974) harían un diferenciación entre educación formal, no formal e informal que fue ampliamente adoptada, aunque numerosos autores han introducido matizaciones y valoraciones diversas. En síntesis, la educación formal correspondería al sistema educativo legalmente regulado y que otorga acreditaciones de reconocimiento legal; la Educación No Formal sería toda actividad pedagógica sistemática organizada fuera del sistema formal, mientras que correspondería a la EDUCACIÓN INFORMAL todo el resto de acciones, no sistemáticas ni claramente intencionales, pero que tienen repercusiones educativas sobre los individuos. Como se puede advertir, se trata de acotar terminológicamente toda la gama de actividad educativa posible.

Esta división plantea indudables interrogantes cuando se entra a fondo en sus significados, tal como han hecho autores próximos (Touriñán, 1984; Trilla, 1992; Vázquez, 1998...). Quede claro de entrada que la negación de lo formal, que supone la Educación No Formal, en modo alguno se deberá entender como una propuesta “no seria”, no sistemática ni rigurosamente planificada y ejecutada. Antes al contrario, en muchos casos el rigor pedagógico se halla en mayor medida en los programas no formales, cuya duración y contenidos son más claramente delimitados, como acontece

con los programa de capacitación de trabajadores, aprendizaje de idiomas, de música, de deportes, etc. Del mismo modo, muchas acciones que habitualmente se sitúan en la educación informal, como las realizadas por los MEDIOS DE COMUNICACIÓN, la familia, el entorno social y actualmente la red informática, sería difícil sostener que no respondan a un plan preconcebido de intencionalidad educativa y carezcan en absoluto de sistematismo en su aplicación. El debate podría seguir contemplando otros aspectos, como la perspectiva histórico-geográfica de las tres modalidades de educación, puesto que la tendencia ha sido la de formalizar propuestas educativas originariamente no formales, como la enseñanza de la informática, de los idiomas extranjeros y muchas modalidades de FORMACIÓN profesional, al tiempo que algunos aspectos tradicionalmente atendidos por la escuela, como la catequesis, han pasado al campo de las acciones no formales; la casuística será muy diversa según tiempo y lugar. Tampoco una consideración de la Educación No Formal como algo "extraescolar" respondería a todas las situaciones posibles, puesto que desde las instituciones educativas formales se pueden organizar programas no formales, como por ejemplo las actividades de una escuela de padres o las deportivas para los alumnos.

Con todo, y aún a riesgo de una cierta simplificación, se presenta un cuadro de relaciones entre las tres modalidades de educación, mostrando las variables que pueden diferenciarlas de manera más habitual.

Factores	Educación Formal	Educación No Formal	Educación Informal
Intencionalidad educativa explícita	Sí	Sí	No
Sistematismo	Sí	Sí	No
Grupos destinatarios	Indiferente	Indiferente	Indiferente
Titulación	Oficial	No Oficial	No
Docencia en aula	Indiferente	Indiferente	No

En todo caso, se mantendrá aquí la tradición de la propuesta de la Educación No Formal como distinta del sistema escolar reglado para proporcionar alternativas y nuevas opciones a personas y sociedades que no obtienen de éste la satisfacción de sus necesidades educativas. Y ello por diversas razones.

En primer término porque la escuela no puede atender todas las demandas educativas que se le formulan y que tienden a aumentar. En unos casos porque carece de los recursos necesarios, tal como acontece en los países en vías de DESARROLLO. En otros porque, aún disponiendo de recursos elevados, no le resulta posible dar cabida a toda la gama de demandas educativas que las sociedades desarrolladas le formulan, y ha de centrarse en lo más común y fundamental. Ante una creciente exigencia de educación en múltiples facetas y a lo largo de toda la vida sólo cabe la respuesta de diversificación de programas e instituciones. La escolarización nunca podrá satisfacer el principio de la educación permanente que hoy es una rotunda exigencia de nuestros tiempos.

La "formalidad" del sistema educativo acarrea un rigidez, una tradición y unos condicionantes metodológicos que dificultan, cuando no impiden claramente, el atender a necesidades educativas surgidas rápidamente, dirigidas a personas y colectivos con condicionantes muy heterogéneos. En este sentido, lo no formal no es un fenómeno privativo de la educación, sino que también se da en otros ámbitos, como el cultural, el económico, el político, el deportivo, etc. (Ortega y García del Dujo, 1993). Esto ha llevado a afirmar que lo no formal es una manifestación más de los tiempos postmodernos, donde coexisten planteamientos globalizadores con otros claramente locales, recuperadores o mantenedores de identidades minoritarias. Ante la presión internacional, que tiende a igualar los sistemas educativos en la misma medida que se someten a EVALUACIÓN de ORGANISMOS INTERNACIONALES, la Educación No Formal ofrece la posibilidad de atender la proximidad y la realidad diferenciada, tanto si estamos en sociedades poco desarrolladas como opulentas. Por otro lado, la Educación No Formal permite crear, suprimir y modificar programas con una rapidez y flexibilidad que nunca tendrá el sistema reglado. Por ello resulta especialmente apropiada para ser aplicada en proyectos educativos no convencionales, como los que se enmarcan en la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.

Aunque no es su única justificación, como ya se ha indicado, no se puede olvidar la función sustitutiva que ha tenido y tiene aún la Educación No Formal respecto al sistema formal en todos aquellos lugares donde éste resulta claramente deficitario para atender al conjunto de la población, sean niños, jóvenes o adultos. Esta función remedial es clara en los países en vías de desarrollo, si bien cabría esperar que sólo fuera temporal y la escuela pudiera cumplir rápidamente la función básica para la que fue creada. Y en este ámbito se puede hacer una mención especial a la alfabetización desarrollada sobre personas adultas que no tuvieron la oportunidad de la educación escolar

(Sarramona, 1998). Pero también hay otra posible perspectiva de esta situación. La Educación No Formal ha sido defendida como una alternativa válida de la escuela en la misma medida que ésta tiene una seria de limitaciones y dependencias del *statu quo*, que la incapacita para ejercer como institución liberadora y auténticamente compensadora de las DESIGUALDADES sociales. Así lo entendieron los partidarios de la desescolarización (Illich, Reimer, Goodman, Cirigliano...), cuando apostaban por la alternativa no formal para la escuela; otro tanto hicieron los críticos de la escuela en su perspectiva más ideológico-política (Bourdieu, Passeron, Baudelot, etc.), quienes también vieron en la dimensión no formal una posibilidad de compensar ciertos déficits propios de la escuela como institución. Aún cuando aportaciones teóricas posteriores sostienen la posibilidad de que los sistemas educativos formales se configuren -bajo determinadas condiciones- como espacios críticos, de resistencia y TRANSFORMACIÓN (Giroux, Apple), la Educación No Formal sigue ofreciendo mayores oportunidades para el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras y críticas.

Aún se puede añadir otra consideración no menos importante para defender la Educación No Formal en sí misma se trata de la dimensión metodológica. Sin que suponga contradicción alguna con la consideración de los programas de Educación No Formal como sistemáticos e intencionales, el contexto en que han surgido y su desarrollo posterior han consolidado metodologías flexibles, participativas y adaptadas a las necesidades colectivas, en especial de los adultos (Sarramona, 1982). Así se explican la cantidad de experiencias de Educación No Formal que se han llevado a cabo en comunidades necesitadas de atención integral, del mismo modo que también se han extendido a los contextos más desarrollados. Y dentro del colectivo general de los adultos hoy ya tiene entidad propia el colectivo de las personas mayores, la habitualmente denominada "tercera edad", y que supone una porción cada vez más importante de la población de los países desarrollados. Las personas mayores, con indudable capacidad de aprendizaje y necesidad de llenar significativamente su tiempo libre, son DESTINATARIOS en una proporción considerable de los programas de Educación No Formal, con tendencia al crecimiento (Vázquez, 1998). Aunque puedan también beneficiarse del sistema reglado, una vez están fuera de los circuitos laborales convencionales, sin duda es la formación no regulada por los imperativos del sistema formal la que más se adapta a sus necesidades y voluntad de aprender. También el colectivo de jóvenes es otro de los grupos preferentes para la Educación No Formal. De hecho buena parte de las actividades desarrolladas en este sector dentro de los programas de Educación para el Desarrollo tiene a estos grupos como destinatarios.

La Educación No Formal tiene hoy un papel tanto o más decisivo que hace medio siglo, cuando se planteó como una opción válida para colaborar en la solución de los problemas educativos, y ello tanto en países en vías de desarrollo como en los desarrollados. Pero exige unos requisitos que no se pueden soslayar. El propio Coombs alertaba de ello en su segundo informe sobre la "crisis mundial de la educación" (1985). Este autor advertía de la necesidad de coordinar los esfuerzos realizados por entidades diversas que trabajan en un mismo campo y del peligro de desaparición de programas que no cuentan con sistemas sólidos de financiamiento, además de garantizar el rigor en las actividades pedagógicas. Idénticos criterios de rigor que los exigibles en la educación formal, con el añadido de que los destinatarios suelen ser con mayor frecuencia personas adultas y los resultados a lograr suelen estar muy delimitados temporalmente. La planificación resulta, por tanto, imprescindible (Colom, 1998), planificación que ha de contemplar todos los elementos integrantes de los programas.

La metodología de la Educación No Formal está abierta a todas las modalidades posibles, pero de manera especial ha fomentado la contextualización, la PARTICIPACIÓN y el autodidactismo. Este último ha evolucionado desde programas regulados a través de textos, radio y televisión, hasta el aprendizaje en red que ofrecen las actuales tecnologías. No en vano se denominó "educación abierta" (Cirigliano, 1983) a una modalidad educativa que superaba las barreras espacio-temporales -educación a distancia- y que no estaba sometida a la reglamentación del sistema escolar. Y es que si bien existen instituciones y programas de educación a distancia que están plenamente insertos en el sistema formal (Open University, UNED, UNA de Venezuela, Universitat Oberta de Catalunya, etc.) hay otras muchas ofertas situadas claramente en el ámbito de la Educación No Formal, atendiendo necesidades educativas que van desde la formación profesional y la culturalización hasta el ocio.

Las metodologías de los programas no formales han de ser claramente participativas, integra-

doras de las aportaciones que los y las participantes pueden hacer, del mismo modo que la exigencia de rendir cuentas demanda una evaluación rigurosa, muchas veces exigible por parte de las entidades financiadoras de los programas (Sarramona y otros, 1992) pero también independientemente de éstas. Esta evaluación se deberá situar, en general, mucho más en el contexto de la "evaluación comprensiva" que en la de estándares, por ejemplo (Stake, 2006), a menos que se trate de programas estrictamente vinculados al ámbito técnico-profesional. Y además de los resultados previstos será fundamental evaluar los resultados no previstos y los procesos generados en el transcurso del programa.

Otra cuestión fundamental en los programas de Educación No Formal son sus metas o finalidades. Tratándose de facilitar el desarrollo social de los colectivos destinatarios, las metas deberán ser determinadas conjuntamente con los propios implicados, como primer paso para lograr su implicación en los procesos formativos, además de garantizar la adecuación de los programas a las necesidades reales. Siguiendo una tradición fuertemente establecida, las metas estrictamente educativas de la Educación No Formal en situaciones de desarrollo habrán de ser compatibles con otras básicas vinculadas al ámbito social, de salud, de economía, etc., formando un conjunto coherente e integrador de la realidad sobre la que se trabaja. Todo ello sin dejar al margen los recursos tecnológicos que sean factibles en cada caso, no sólo como requisito de eficacia didáctica sino como una forma más de no ahondar en la brecha que separa unas comunidades de otras. Recuérdese como el propio Freire recurrió a los recursos audiovisuales de la época para aplicar sus planteamientos concientizadores.

Finalmente, una consideración sobre los educadores y educadoras no formales. Dada la diversidad y flexibilidad que ofrecen los programas, los educadores no formales son igualmente diversos en preparación, desde los profesionales estrictos hasta los semiprofesionales y "amateurs" que se mueven por el estricto voluntarismo (Trilla, 1985). Por supuesto, de la calidad personal y preparación pedagógica de los educadores dependerá en gran medida la calidad de los programas no formales, sin que parezca necesario entrar en absolutos niveles de profesionalidad en todos los casos, sí parece aconsejable y deseable que, al menos, contemplen criterios educativos y pedagógicos que guíen adecuadamente su intervención.

Ver también: Educación popular; Procedimientos.

Bibliografía

Colom, A. (1998): "Planificación de la educación no formal" en Sarramona, J.; G. Vázquez y A. Colom: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, pp. 165-200.

Coombs, Ph. H. (1968): *The World Educational Crisis*. New York, Oxford University Press. Edición en castellano de Península, Barcelona, 1971.

Coombs, Ph. H. (1985): *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales.* Madrid, Santillana.

Coombs, Ph. H. y M. Ahmed (1974): *Attaking Rural Poverty: How Non Formal Education can Help*. Baltimor, J. Hopkins University Press. Versión en castellano de Tecnos, Madrid, 1975.

Cirigliano, G. (1983): *La educación abierta*. Buenos Aires, El Ateneo.

Ortega, P. y A. del Dujo (1993): "Marco social de la educación no formal: condicionamientos políticos y culturales", en Núñez, L. (ed.): *Metodologías de investigación en la educación no formal*. Sevilla, Preu-Spínola, pp. 11-36.

Sarramona, J. (1982): "Principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos", *Educar*, Nº 1, pp. 49-60.

Sarramona, J. (1998): "La alfabetización", en Sarramona, J.; G. Vázquez y A. Colom: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, pp. 29-44.

Sarramona, J. y otros (1992): "Evaluación de la educación no formal", en Sarramona, J. (ed.): *La educación no formal.* Barcelona, Ceac, pp. 91-125.

Stake, R. E. (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Graó.

Trilla, J. (1985): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Planeta.

Trilla, J. (1992): "La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación", en Sarramona, J. (ed.): *La educación no formal*. Barcelona, Ceac, pp. 9-50.

Turiñán, J.M. (1984): "Análisis teórico del carácter «formal», «no formal» e «informal» de la educación", *Papers d'educació, Nº* 1, pp. 109-133.

Vázquez, G. (1998): "La educación no formal y otros conceptos próximos" en Sarramona, J.; G. Vázquez y A. Colom: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, pp. 11-25.

Jaume Sarramona

Educación para la paz

Desde el inicio de nuestras actividades y artículos a favor de la Educación para la PAZ (EP) en los primeros años de la década de los ochenta, hemos señalado que educar para la paz es un proyecto global y multidisciplinar, asentado en dos conceptos fundamentales: la idea de paz positiva y la perspectiva no violenta del conflicto. Desde estas dos apoyaturas conceptuales definimos la Educación para la Paz (EP) *como un proceso educativo, continuo y permanente, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia* (Jares, 1991).

1. Los conceptos fundamentales

Paz positiva

La concepción tradicional de paz, como simple ausencia de conflictos bélicos, y, en general, como ausencia de todo tipo de conflictos, está muy asentada en nuestra cultura. Históricamente y en la actualidad la idea de paz que tienen la mayoría de las personas está asociada únicamente a la ausencia de guerra. Sin embargo, desde el nacimiento de la Investigación para la Paz a comienzos de los años sesenta, la noción de paz, también denominada paz positiva, adquiere un nuevo significado al asociarla no como antítesis de la guerra sino de la violencia (la guerra no deja de ser un tipo de violencia organizada). Desde esta perspectiva *definimos el concepto de paz positiva como antitético a cualquier forma de violencia, sea ésta de tipo directa, estructural o cultural*. La primera hace referencia a la violencia física "clásica"; la segunda a los tipos de violencia inherentes en las estructuras sociales, sinónima de injusticia social, y la tercera a las diferentes formas de colonialismo y alienación cultural.

Por consiguiente, entendemos por *paz positiva* un tipo de estructura social que garantice las necesidades humanas básicas para todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. De esta forma, la paz es un proceso y un orden social que nos afecta diariamente en nuestras vidas cotidianas, tanto en el tipo como en la calidad de vida. Por ello cuando hablamos de paz no sólo estamos diciendo no a la guerra y a todo tipo de manifestaciones bélicas, como el terrorismo, sino que estamos reclamando la presencia de la justicia y la eliminación de todas las formas de violencia. Entre éstas últimas:

- La pobreza y en general las privaciones en el campo de las necesidades materiales.
- La represión y privación de los DERECHOS HUMANOS.
- La alienación y la negación de las necesidades "superiores".

La idea de paz positiva nos conduce a otros dos conceptos igualmente importantes (Jares, 1991): el DESARROLLO, ligado a la justicia social, y los derechos humanos, ligados a la democracia. Con el primero la EP hunde sus PROCEDIMIENTOS y esperanzas en una de las manifestaciones más tiernas y genuinas del ser humano, la SOLIDARIDAD. Educar para la Paz es educar para hacer personas que no sean indiferentes, y especialmente con el sufrimiento humano. Con el segundo, la EP hace frente a las IDEOLOGÍAS neoliberales que pretenden convertirnos en clientes en lugar de ciudadanos a través de su lógica del mercado. Los derechos humanos están en el centro de la lucha por la dignidad del ser humano y deben ser una guía educativa, tanto desde el punto de vista de las finalidades educativas como desde la organización del centro (Jares, 1999).

La perspectiva noviolenta del conflicto

Sabido es que estamos viviendo un final de siglo en donde la institucionalización de la violencia, en todas sus formas y manifestaciones, adquiere estatus de "normalidad", como si de algo "natural" y por consiguiente inevitable se tratase. Es más, asistimos cotidianamente a la sacralización de su uso, tanto en la vida real como a través de la televisión, cine, cómic, etc., caracterizándola como la única respuesta posible o en todo caso como la mejor forma de resolver los conflictos. Esta continua presencia de la violencia en nuestras vidas desde la más pequeña infancia, unido a nuestro legado histórico en donde se priman fundamentalmente los hechos violentos, hace que veamos, o mejor dicho, *se nos quiere hacer ver que la violencia es algo "natural", inherente y consustancial a la especie humana*, confundiendo un estado de hecho e inevitable, como es la existencia conflictiva de la vida, con la posible respuesta a un conflicto (Jares, 2001). Por consiguiente no se trata de negar las DIFERENCIAS y los conflictos sino de afrontarlos de forma positiva, es decir, de forma noviolenta. Afrontar los desacuerdos no implica generar dinámicas de destrucción ni, en el otro extremo, acomodarnos o someternos a los requerimientos de la otra parte.

Por todo ello, y como consecuencia del legado de la Noviolencia, la Investigación para la Paz y la

Teoría crítica de la educación, el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural y consustancial a la vida que, sí se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. Por *conflicto entendemos un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias*. Conviene tener en cuenta, pues, que, contrariando ciertas publicaciones al respecto, tanto en la génesis como en su resolución, intervienen no sólo personas o grupos, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hayan inmersos.

2. Contenidos fundamentales

Por lo que hemos visto educar para la paz hace referencia a distintos contenidos ligados al concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. En este sentido, los que nos parecen más importantes son los siguientes.

Educar desde y para los derechos humanos y la convivencia democrática

Educar para la paz exige e implica la defensa de la democracia participativa y los derechos humanos y con ellos las reglas y principios de una cultura democrática. En este sentido, la EP se confunde y exige la denominada EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. Exigencia que se hace más patente en los tiempos que vivimos de GLOBALIZACIÓN neoliberal, guerra preventiva, fundamentalismos y terrorismos que la debilitan (Jares, 2005). En este escenario, más que ciudadanos se nos quiere convertir en meros espectadores-clientes, sustituyendo el vivir por el consumir, el decidir por el delegar. Por ello, tanto en el plano social en general como en el educativo en particular, es necesario dar un nuevo impulso regenerador a lo que denominamos *cultura democrática*, al menos en un triple sentido: democratizando el CONOCIMIENTO y posibilitando el acceso a la cultura al conjunto de la CIUDADANÍA; favoreciendo la PARTICIPACIÓN y el control social de los asuntos públicos, que exige una nueva forma de hacer y entender la política, y, en tercer lugar, democratizando la economía.

La organización democrática del centro es el contexto en el que pueden germinar y sedimentarse el auténtico significado de la paz y los derechos humanos. En este sentido, el alumnado aprenderá lo que es la democracia viviendo en democracia; si queremos que la escuela forme personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde esos presupuestos. Por ello, la búsqueda de una sociedad plenamente democrática, requiere no sólo que el sistema educativo fomente una actitud libre y participativa para la vida social futura o de adultos, sino que, tal como se ha insistido (Jares, 1999), el propio sistema educativo debe articularse bajo los principios en los que dice fundamentarse. *Vivir los derechos humanos* es el principio que más se ha resaltado en la historia de esta dimensión educativa. La idea fundamental es a la par clara como compleja: más que reflexionar sobre los derechos humanos se trata de vivirlos en el centro.

Para ello, tanto el plano educativo como en el social, tiene que garantizarse la posibilidad de la participación de todos los sectores que componemos la comunidad educativa. Sin participación no hay democracia. La participación es, simultáneamente, un requisito y un valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible, en la cooperación, etc. La participación de las familias en la vida del centro es otra necesidad y un valor educativo en si mismo.

Romper con la idea de dominio y el culto a la competitividad

Un proceso educativo asentado en los contenidos que estamos desarrollando tiene que renunciar al dominio en todos los ámbitos de la actividad humana, tanto en el entorno inmediato de convivencia de la familia como en el sistema educativo. Nuestra historia y cultura está asentada en la idea de dominio, ya sea por razones de clase social, étnicas, de GÉNERO, entre países, etc. Frente a este culto al dominio, a la victoria sobre el otro, debemos educar en el sentimiento de la amargura de la victoria sobre el otro, hacer comprender y sentir que en ningún caso nuestros "éxitos" en la vida pueden venir dados por la derrota, la humillación, la expoliación del otro. Muy ligada a esta idea de dominio se encuentran las de competitividad y la búsqueda del éxito a cualquier precio. La competitividad, el triunfo y el éxito parecen valores sagrados que desde la ideología neoliberal nadie debe cuestionar.

Este cuestionamiento del dominio nada tiene que ver con la necesaria autoafirmación de los individuos y de los pueblos, de su lengua y cultura. Frente a la uniformización y al pensamiento único, una educación y cultura de paz se asientan en el respeto a la diferencia y diversidad, tanto bio-

lógica como cultural, en tanto en cuanto todas ellas son patrimonio de la humanidad. Reivindicación que nada tiene que ver con proclamas de domino o EXCLUSIÓN como “ser superior a”, “estar por encima de”, o reclamar “limpiezas étnicas” de triste actualidad, que dan pié a todas las variantes de intolerancia y fascismos.

Aprender a resolver conflictos y la convivencia respetuosa

Educar para la paz comienza por la construcción de unas relaciones de paz en un contexto de convivencia democrática. Es decir, una educación desde y para los valores del respeto, la igualdad, la aceptación de la diversidad, la interculturalidad, la ternura, la cooperación, el afrontamiento noviolento de los conflictos, etc. Desde esta óptica venimos insistiendo en los últimos años en la necesidad de la creación de grupo. En la FORMACIÓN del profesorado, *sea cual sea su nivel educativo o la materia que vaya a impartir, es imprescindible diseñar una estrategia tendente a generar en el aula como en el centro un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo,* etc. (Jares, 1991, 1999, 2001, 2004). Para ello el profesorado debe ser formado en las estrategias y recursos que facilitan la creación de grupo. Y ello no sólo por motivos éticos o morales, que lo son y en sí mismos constituyen razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos/as y, en tercer lugar, suele producir mejores resultados académicos.

Educar en la ternura y en el mimo de las relaciones interpersonales

La dimensión afectiva, de una u otra forma, está siempre presente en toda relación educativa, dejando su huella, en mayor o menor medida, en las posibilidades del aprendizaje. Incluso en aquellas aulas en las que la afectividad y la ternura han sido desterradas aparece una determinada relación afectiva que en muchos casos puede ser de rechazo, temor u odio. Por ello, la alfabetización de la afectividad y la ternura debe ser un objetivo de todo proceso educativo, en tanto en cuanto forma parte del proceso vital y madurativo de las personas, y, en segundo lugar, por su inequívoca relación con la convivencia. En relación a lo primero, la afectividad es una necesidad de todos los seres humanos y requiere de su desarrollo para una construcción equilibrada de la personalidad.

Educar para la solidaridad

La concepción positiva de paz hace que se relacione con el concepto amplio de desarrollo y en el plano educativo Educación para la Paz y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO convergen en determinados contenidos. Probablemente sea la educación de la solidaridad el nexo de unión más importante. En este sentido nuestra mirada didáctica debe ir dirigida tanto a analizar y cuestionar los intereses que provocan la geografía del hambre, de la exclusión, del terror, de la desolación y del dolor, que abochornan la existencia de la humanidad, como a fomentar prácticas de solidaridad.

La solidaridad nos lleva a no ser indiferentes con los demás, a compartir los diferentes aspectos de la vida, no solamente los aspectos materiales sino también los sentimientos. Nos solidarizamos con el que sufre, con el que está carente de determinadas necesidades, con el que padece injusticia. La solidaridad también puede conceptualizarse como obligación o deber ético, de hecho ésta es su acepción mayoritaria, pero en nuestro caso sin descartar esta acepción preferimos conceptualizarla como necesidad de humanización, y como posibilidad de realización y felicidad, además de instrumento para mejorar la calidad de la convivencia.

Educar para la Paz como proyecto de cambio y esperanza

Como hemos señalado (Jares, 2005), la esperanza es una necesidad vital, es el pan de la vida, y como tal forma parte de la más pura esencia de la naturaleza de los seres humanos. No se trata de un añadido forzado o de una banalidad prescindible; por el contrario, la esperanza acompaña al ser humano desde que toma conciencia de la vida convirtiéndose en una de sus características definitorias y distintivas. Somos los únicos seres vivos que anhelamos cosas, estados mejores o supuestamente mejores, que aspiramos y anidamos procesos de cambio para mejorar nuestras condiciones de vida. Somos los únicos seres vivos que soñamos y que confiamos en tiempos mejores. De hecho, cuando se pierde o queda muy mermada esta capacidad de ilusionarse, de imaginar una razonable esperanza y confianza en el futuro, no cabe duda que se está perdiendo una parte muy importante de nuestra vida y que sin duda va a repercutir muy negativamente tanto en nuestras posibilidades de disfrute como en nuestra tarea profesional.

Pero la esperanza, no viene dada de una vez por todas, ni mucho menos condicionada genéticamente. En efecto, la esperanza se construye y se desarrolla en el día a día, en los embates de la vida con sus caras y sus reveses. La esperanza, como el aprendizaje, se construye en circunstancias muy

diferentes, y desde luego será siempre más generosa en las circunstancias y contextos positivos de la vida.

Tampoco podemos obviar el hecho de que determinadas esperanzas, tanto en clave individual como colectiva, no siempre tienen un efecto benéfico para todas las personas. Es decir, diferentes esperanzas pueden entrar en colisión al suspirar o guiar intereses contrapuestos. En efecto, la esperanza puede nacer y desarrollarse en algunas personas o grupos sociales no con una clara e inequívoca vocación de mejora ni de respeto a la dignidad humana, sino con un interés de beneficio particular o de dominio que va en detrimento del beneficio público. Sin duda Hitler tenía la esperanza de dominar el mundo; un empresario usurero puede tener la esperanza de amasar una gran fortuna en poco tiempo a costa de las condiciones laborales de sus trabajadores; un grupo terrorista puede albergar la esperanza de que con sus atentados conseguirá determinados objetivos, a pesar de los daños y las víctimas que pueda ocasionar su acción; etc. Todas ellas son esperanzas perversas o negativas, pero todas ellas nacen y se desarrollan en la vida de determinadas personas como procesos que albergan la ilusión o la meta de conseguir determinados objetivos. Con esto queremos señalar que, si bien la esperanza es una necesidad vital, no toda esperanza es en sí positiva. Las esperanzas deben estar también contrastadas por códigos éticos que sean respetuosos con la dignidad de la vida humana. Conclusión que nos conduce, irremisiblemente, al ámbito educativo: la esperanza, en tanto que construcción humana, también debe ser educada.

En definitiva, la esperanza es necesaria para la vida y, por consiguiente, para la educación. Es más, sin esperanza no hay posibilidad de educación en tanto que ésta es un proyecto de futuro y de mejora. También es un requisito profesional: los profesores y profesoras debemos tener confianza en nuestro trabajo y en la noble tarea de educar. En segundo lugar, debemos dar esperanza a nuestros estudiantes, en sus posibilidades de aprendizaje como una condición inherente y presente en nuestro trabajo. En ese proceso crecemos como personas y como profesionales, y en ese proceso y en sus resultados obtenemos nuestra mejor recompensa, nuestra mayor alegría. De aquí que educación, esperanza y alegría están tan estrechamente unidas que separarlos o negarlos no deja de ser un error de imprevisibles consecuencias.

Ver también: Derechos humanos; Paz.

Bibliografía

Freire, P. (1974): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Galtung, J. (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Hicks, D. (1993): *Educación para la paz*. Madrid, Morata.

Jares, X.R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular, 3ª edición revisada y ampliada en 2005.

Jares, X.R. (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid, Popular, 2ª edición en 2002.

Jares, X.R. (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Popular.

Jares, X.R. (2004): *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz.

Jares, X.R. (2005): *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid, Popular.

Xesús R. Jares

Educación popular

La Educación Popular es una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez un *fenómeno sociocultural* y una *concepción de educación*. Como fenómeno sociocultural, la Educación Popular hace referencia a multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, que tienen en común que encierran una intencionalidad transformadora. Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, reproductora, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica.

Las propuestas de Educación Popular tienen antecedentes que se remontan a fines del s. XIX y comienzos del s. XX, en varios países europeos y latinoamericanos, pero se desarrollan con particular fuerza en América Latina en la segunda mitad del s. XX, teniendo su período de mayor expansión en la década de 1980.

La Educación Popular se sustenta en *principios ético-políticos* que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se sustenta también en una *pedagogía crítica y creadora*, que busca el

desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, sicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas. En ese sentido, lo "popular" hace referencia a procesos de TRANSFORMACIÓN SOCIAL y personal que buscan superar las relaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de explotación, de inequidad y de EXCLUSIÓN. Visto positivamente, hace referencia a procesos que buscan construir relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas.

En esta concepción confluyen diversos aportes teóricos y está sustentada en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo. Por ello, como dice la pedagoga argentina Adriana Puigross (1994): "es siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la EDUCACIÓN NO FORMAL o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural".

La afirmación anterior es importante, porque la Educación Popular ha sido con frecuencia considerada en el ámbito de la investigación educativa, como una modalidad de educación. Sin embargo, la amplitud geográfica de su puesta en práctica, la diversidad y riqueza de experiencias que se autodenominan de esa manera, la extensa bibliografía producida, entre otras características, la conforman como una corriente educativa, un campo teórico-práctico complejo y coherente que puede incluir en sí mismo diversas modalidades posibles.

En este ámbito, el autor más conocido y sobre cuyo pensamiento más se ha trabajado, es el brasileño Paulo Freire. Obras suyas tales como: *La Educación como Práctica de la Libertad; Pedagogía del Oprimido; Cartas a Guinea-Bissau; Pedagogía de la Esperanza; Pedagogía de la Autonomía; Pedagogía de la Indignación* constituyen una referencia fundamental para la discusión educativa contemporánea. No obstante, es importante resaltar que existen en casi todos los países latinoamericanos y en otros continentes, muchos otros autores y autoras, que han generado una amplia producción intelectual sobre muy diversos aspectos referidos a la Educación Popular. Además, una característica relevante es que la mayoría de productores del pensamiento de la Educación Popular son, precisamente, sus practicantes.

Su desarrollo en América Latina 1960-2005

En las décadas 60 y 70, la *educación no formal de personas Adultos* tiene su desarrollo más importante y significativo a partir del impacto causado por la Revolución Cubana. En esos años se da, por un lado, un extraordinario impulso a una educación de personas adultos marcada con la perspectiva del "desarrollo de la comunidad" y por otro, el surgimiento de la *Pedagogía de la Liberación* como llamaría Freire originalmente a su propuesta. Los caminos cruzados (parentescos y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo de las décadas que siguen (Rodríguez Brandão, 1981). Este mismo autor introduce la relación entre "Educación permanente" (influencia europea), "Educación de adultos" y Educación Popular (influencia latinoamericana) afirmando "que representan el retorno de la educación de las clases populares y de toda educación a su condición de movimiento".

En ese contexto, en el Brasil, previo al golpe militar de 1964, se gestan el *Movimiento de Educación de Base* y los *Centros Populares de Cultura,* desde cuya práctica *Paulo Freire* formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación: con el concepto de "concientización" como símbolo principal y en contra de una "educación bancaria y domesticadora", surge el pensamiento que marcará decisivamente el pensamiento y las prácticas futuras de Educación Popular: la *pedagogía liberadora*.

Una excelente síntesis de esta propuesta la realiza Juan Eduardo García Huidoboro (1980), quien, basándose en el análisis sobre Educación y Participación de Patricio Cariola, indica refiriéndose a la Educación Popular que:

"...se hace ver la realidad de un nuevo paradigma en la educación en la región, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado [...] experiencias que se dan en contextos diversos, de cara a modelos de desarrollo dominantes diversos, con orígenes y manifestaciones diversas, es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo [...]. Estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los par-

ticipantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social [...]. La forma de proceder es normalmente grupal, cooperativa, organizada, democrática. Se busca el crecimiento personal a través de la relación con otros [...]. Se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en el que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor; muchas veces recurren a promotores o animadores de la misma comunidad. Se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, auto EVALUACIÓN, autogestión [...]. La educación está estrechamente ligada a la acción... en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término [...]. Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación".

Durante la década siguiente, los años ochenta, esta propuesta se expande por todos los rincones de América Latina, vinculándose con los procesos organizativos de los movimientos sociales urbanos y rurales. Se crean coordinadoras nacionales y continentales de Educación Popular y se realizan múltiples eventos de encuentro y de debate. De este período, por ejemplo, data la constitución de la más importante coordinadora de organizaciones de Educación Popular latinoamericana, el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) el cual durante más de 25 años ha liderado el impulso continental de esta propuesta. Algunos de los contenidos más representativos de este período, tienen que ver con temas como: *Alfabetización y Educación Básica; Educación Popular y Organización Popular; Educación Popular y Concepción Metodológica Dialéctica; Educación Popular y Derechos Humanos; Educación Popular y Política; Educación Popular y Salud; Educación Popular y Comunicación Popular; Educación Popular, Sociedad Civil y Estado; Educación Popular e Investigación Acción Participativa*.

En los años noventa, el cambio del contexto mundial remece las propuestas sociales y políticas transformadoras en América Latina produciéndose una etapa de crisis, desencantos, abandonos, búsquedas y críticas, generándose, también un interesante período de reflexión teórica y de debate al interior del campo de la Educación Popular, caracterizado por la incorporación de nuevos referentes teóricos y el agotamiento del discurso político-ideológico que la había caracterizado desde los años setenta. Los vacíos y contradicciones se hacen evidentes ahora; se colocan temas nuevos y surgen posiciones diversas sobre distintos temas, en una postura reflexiva *dirigida hacia el debate*. La discusión educativa aumenta, incentivada además por las perspectivas abiertas por la Conferencia Mundial de EDUCACIÓN PARA TODOS en Jomtien Tailandia, en 1990. Se produce, así una nueva mirada a las relaciones: *Educación Popular y Pedagogía*; *Educación Popular y Políticas Públicas* y *Educación Popular y Educación Formal*. Por otra parte, se impulsa la investigación y formulación de propuestas sobre *Educación Popular y Ciudadanía; Educación Popular y Enfoque de Género; Educación Popular, Desarrollo y Poder Local*; *Educación Popular y Medio Ambiente* temas directamente relacionados con los nuevos contextos, espacios e inquietudes presentes en el trabajo de Educación Popular. El campo de la investigación educativa se enriquece con el énfasis que se comienza a dar a la necesidad de la SISTEMATIZACIÓN de las experiencias, como fuente para la teorización desde las prácticas. Así, en CEAAL se dinamiza la existencia del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias (www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html) y se promueven una serie de eventos y reflexiones sobre el tema. Por último, se produce un nuevo impulso a los trabajos en torno a la situación y propuestas relativas a *"la educación de personas jóvenes y adultas"*, lo cual es motivado principalmente por la realización de la Conferencia en Hamburgo sobre este tema (*V Conferencia Internacional de Educación de Adultos,* julio 1997); algo similar ocurre en torno a la Educación para Todos, campaña que retoma un balance de lo realizado a partir de la conferencia en Jomtien y relanza los objetivos y metas no cumplidos para un decenio y medio más, tal como fue acordado en la conferencia en Dakar, 2001.

Los debates más actuales han sido impulsados por el CEAAL de cara a su más reciente asamblea en Recife en 2003 y se encuentran recopilados en la revista La Piragua, en sus números 20 y 21 en torno a los ejes: *Educación Popular y Nuevos Paradigmas; Educación Popular y Movimientos Sociales; Educación Popular y Democratización de las Estructuras Políticas y Espacios Públicos; Educación Popular, Cultura de Diversidad y superación de todas las formas de Exclusión y Discri-*

minación Social; Educación Popular y Sistemas y Políticas Educativas.

Ver también: Conciencia crítica; Dimensión sur; Educación para el Desarrollo; Educación no formal; Empoderamiento.

Bibliografía

Bezerra, Aida, C. Rodríguez Brandão (org) y otros (1982): *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense.

Cendales, Lola y otros (1996): "Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto", en *Aportes*, Nº 46. Bogotá, Dimensión Educativa.

Freire, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.

Freire, P. (1970): *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.

Freire, P. (1977): *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, Siglo XXI.

Freire, P. (1992): *Pedagogía da Esperança: um reencontro com a Pedagogía do oprimido.* São Paulo, Paz e Terra.

Freire, P. (2000): *Pedagogía da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo, Unesp.

García Huidobro, J.E. (1980): *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos.* Santiago, UNESCO-OREALC.

Jara, O. (1981): *Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política*. Ceaspa-Alforja, Panamá.

Jara, O. (1984): *Los desafíos de la Educación Popular.* San José, Alforja.

Puiggrós, Adriana (1994): "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana", en: Gadotti y Torres (org.): *Educacao popular utopia latino-americana.* Cortez, Editora da Universida de de Sao Paulo.

Rodríguez Brandão, C. (1981): "Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina", *Revista Educación de Adultos*, Vol. 2, Nº 2, México, INEA.

www.ceaal.org

La Piragua

Óscar Jara

Educación para todos

Desde que en 1948 se reconociera por primera vez el derecho a la educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, han sido varios los acuerdos internacionales que han proclamado este derecho, entre ellos el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1976) y la Convención de derechos de la infancia (1990).

Basándose en los acuerdos internacionales anteriores y como respuesta a la preocupación de la comunidad internacional respecto al incumplimiento de este derecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) organizó una serie de conferencias mundiales en las que implicó a responsables de educación de diferentes países. En el año 1990 se celebra en Jomtien, Thailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Los países participantes manifestaron su voluntad y Compromiso para establecer desde la educación las bases para superar las Desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza (Declaración Mundial sobre Educación para Todos).

Con el objetivo de evaluar los avances realizados en la consecución de la Educación para Todos, en el año 2000 se celebró en Dakar el Foro Mundial de Educación bajo el lema *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Los 164 representantes de estados de todo el mundo reunidos en el Foro decidieron unir esfuerzos con un objetivo común: el logro del derecho a la educación para el año 2015.

Este Foro dio como resultado el documento Marco de Acción de Dakar que recoge seis objetivos que los estados participantes se comprometieron a alcanzar para el 2015 para garantizar el derecho a la educación:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños y niñas, y sobre todo los que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas tengan acceso a una enseñanza primaria, gratuita y obligatoria, de buena calidad y la terminen.
- Velar por que sean atendidas las necesidades educativas de todos los jóvenes y personas adultas mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria.
- Aumentar de aquí al año 2015 el número de personas adultas alfabetizadas en un 50%, y espe-

cialmente el de las mujeres, y facilitar a todas las personas adultas un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

- Eliminar las disparidades entre los GÉNEROS en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

La comunidad internacional asumió en este Foro Mundial que "...ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esta meta".

Dos de los objetivos del Marco de Acción de Dakar fueron integrados en los OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO, conjunto de ocho objetivos fijados por Naciones Unidas cuya consecución prevista también para el año 2015 garantizaría la existencia de un mundo justo, equilibrado y pacífico.

El Foro Mundial encomendó a la UNESCO coordinar del programa de Educación para Todos (EPT) y velar por el cumplimiento de los seis objetivos del Marco de Acción de Dakar. Este programa es hoy el primer objetivo estratégico de la UNESCO, quien desempeña una función catalítica en la cooperación internacional en materia de educación movilizando recursos y estados en la lucha por alcanzar los objetivos del Marco de Acción de Dakar.

Entre las actividades que lleva a cabo la UNESCO para cumplir con su mandato se encuentran:

- Apoyar a sus estados miembros en la formulación y aplicación de las políticas y planes de acción relativos a la EPT, así como de los instrumentos jurídicos para la promoción del acceso universal a la educación básica.
- Promover la cooperación y el intercambio de experiencias entre Estados Miembros mediante foros nacionales, regionales y subregionales.
- Supervisar los progresos realizados a través del *Observatorio de la* EPT, que forma parte del Instituto de estadística de la UNESCO.
- Reforzar el derecho de las niñas a la educación para lograr la EQUIDAD entre hombres y mujeres.
- Garantizar el acceso a la educación para millones de niños y adultos que viven en la pobreza y en situación de inferioridad a través del fortalecimiento de los gobiernos nacionales y la sociedad civil y la difusión de de prácticas educativas basadas en la integración.
- Atender las necesidades educacionales de países y poblaciones en situaciones de crisis mediante una red interinstitucional sobre educación.

Consciente de que los copartícipes decisivos son los Estados Miembros, la UNESCO se encarga de la coordinación de una planificación global, completa y permanente de políticas en todos los planos (nacional, regional e internacional), trabajando en estrecha colaboración con los cuatro interlocutores oficiales del movimiento de la EPT: Banco Mundial, Foro de Población de las Naciones Unidas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, así como con otras organizaciones y programas de las Naciones Unidas, organismos bilaterales y organizaciones no gubernamentales.

Para poner en marcha las actividades relacionadas con el programa EPT, la UNESCO creó un Departamento específico sobre el programa dentro de su Sección de Educación, donde actualmente trabaja un equipo de profesionales.

Apoyan la labor de este Departamento un Grupo de Trabajo y un Grupo de Alto Nivel que fueron creados en el Foro Mundial de Educación de Dakar. El Grupo de Trabajo está compuesto por representantes de gobiernos, agencias multilaterales y organizaciones no gubernamentales, y su función es apoyar técnicamente el desarrollo del programa EPT y fomentar el intercambio de información entre sus participantes. La dinamización y coordinación de este grupo es responsabilidad de la UNESCO.

El Grupo de Alto Nivel está compuesto por Ministros de Educación y cooperación internacional, responsables de agencias de DESARROLLO y representantes de la sociedad civil, y tiene como misión mantener los compromisos políticos que se tomaron en el Foro Mundial y conseguir los recursos necesarios para impulsar el programa EPT. Este grupo se reúne anualmente convocado por el Director General de la UNESCO.

Como complemento al Marco de Acción de Dakar, el Grupo de Alto Nivel impulsó una Estrategia Internacional para los gobiernos, la

sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones internacionales, que pretendía clarificar las actividades, funciones y responsabilidades de los copartícipes de la EPT, orientar sobre cómo habían de integrarse éstas en el plano nacional y fomentar el apoyo mutuo para la consecución de los objetivos de la EPT. Esta Estrategia se recoge en un documento que pretende ser un instrumento útil para la comunidad internacional y que puede ser adaptado y modificado constantemente.

Para analizar el grado de cumplimiento de los seis objetivos fijados en Dakar a nivel local, regional e internacional, el Instituto de Educación de la UNESCO creó el Observatorio de la Educación para Todos. Entre sus funciones se encuentran:

- Detectar fuentes de información en los países que permitan vislumbrar las necesidades relacionadas con la EPT.
- Crear indicadores y metodologías para la medición de los objetivos de la EPT.
- Asesorar y formar a los países para aumentar su capacidad de recogida y análisis de datos relacionados con la EPT.
- Llevar a cabo investigaciones y estudios y establecer alianzas con otras organizaciones que permitan disponer de una rica y amplia información.
- Elaborar informes sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de la EPT.

La medición de la consecución de los objetivos se hace con la ayuda del Índice de Desarrollo de la EPT (IDE). El IDE permite medir cuatro de los seis objetivos, aquellos que son cuantificables, a saber:

- La enseñanza primaria universal, medida por la tasa de neta de escolarización.
- La alfabetización de las prsonas adultas, medida por la tasa de la población de más de 15 años de edad que saben leer y escribir.
- La igualdad entre los sexos, promedio aritmético del índice de paridad entre sexos en la enseñanza primaria, secundaria y alfabetización de adultos.
- La calidad de la educación, medida por la supervivencia en quinto grado de primaria.

Aunque lo deseable sería que los elementos que constituyen el IDE reflejasen la totalidad de los seis objetivos de la EPT, en la práctica esto es difícil. El objetivo 1, relativo a la atención y educación de la primera infancia, no se puede incorporar al índice porque sólo se poseen datos sobre la escolarización infantil anterior a la primaria en algunos estados, y no están suficientemente normalizados. El objetivo 3, relativo a los programas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida diaria, no es fácil de cuantificar y no está suficientemente estandarizado para incluirlo en el IDE.

Los datos sobre el IDE de los distintos países se recogen en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, principal instrumento de EVALUACIÓN de los progresos realizados a escala mundial en la consecución de los seis objetivos fijados en el Foro Mundial de Educación de Dakar. El Informe de Seguimiento es una publicación anual que la UNESCO, en nombre de la comunidad internacional, encarga a un equipo internacional independiente. Además de medir los progresos realizados, el Informe identifica las políticas de reforma eficaces y las prácticas más idóneas en todos los ámbitos relacionados con la EPT, atrae la atención sobre los nuevos problemas surgidos y trata de promover la cooperación internacional en pro de la educación. Su objetivo último es aportar información para el diseño de políticas educativas y fomentar un mayor compromiso político en pro de la Educación para Todos.

El informe se basa en trabajos universitarios de investigación, así como en conocimientos técnicos aportados por gobiernos, ONG, organismos bilaterales y multilaterales, institutos especializados de la UNESCO, como el Observatorio de la EPT, e instituciones dedicadas a la investigación.

El periodo de elaboración del informe es de 12 a 18 meses y, tras su finalización se entrega a la UNESCO y al Grupo de Alto Nivel quien lo examina antes de ser publicado.

Cada edición del informe está dedicada a un tema concreto, escogido por su importancia en el proceso del programa. Hasta el momento se han publicado los siguientes informes:

Informe 2002: *¿Va el mundo por buen camino?*

Informe 2003-2004: *Educación para Todos: hacia la igualdad entre los sexos.*

Informe 2005: *Educación para Todos: el imperativo de la calidad.*

Informe 2006: *Educación para Todos: La alfabetización, un factor vital.*

Según el último informe de seguimiento, Educación para Todos: La alfabetización, un factor vital, existen logros considerables en la consecución de los objetivos de la EPT, aunque aún persisten algunos problemas importantes.

Entre los logros cabe destacar los siguientes:

- El número de alumnos y alumnas en primaria ha aumentado aproximadamente en 20 millones tanto en Asia Meridional y Occidental como en África Subsahariana.
- 47 países de los 163 sobre los que se dispone datos han alcanzado el objetivo de la Educación Primaria Universal.
- La igualdad entre los sexos y la calidad de educación cada vez se tienen más en cuenta a la hora de elaborar planes nacionales.
- El gasto público en educación ha aumentado en 70 países de los 110 de los que se disponen datos.
- La cuantía de la ayuda internacional a la educación básica se ha multiplicado por dos entre 1999 y 2003 y se prevé que de aquí al 2010 llegue a los 3.300 millones de dólares anuales.

Y entre los problemas que aún hoy persisten, el Informe recoge los siguientes:

- No está garantizada la educación primaria universal ya que 100 millones de niños en el mundo continúan sin escolarizar. Las niñas representan el 55% de esta cantidad. En 23 países se corre el riesgo de no lograr la EPU de aquí al 2015, ya que sus tasas netas de escolarización disminuyen, y en 89 países se siguen cobrando derechos de escolaridad.
- El objetivo de lograr la paridad entre los sexos en 2005 no se ha alcanzado en 94 de los 149 países sobre los que se dispone de datos.
- La calidad de la educación es muy insuficiente. Menos de dos tercios de los alumnos de primaria llegan al último grado de este ciclo de enseñanza en 41 países de los 133 sobre los que existen datos.
- La alfabetización se subestima. En el mundo hoy hay 771 millones de personas de más de 15 años que carecen de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. Ante esta situación, los gobiernos y organismos de ayuda no otorgan prioridad ni FINANCIACIÓN suficiente a los programas de alfabetización para jóvenes y adultos.
- La ayuda a la educación básica sigue siendo insuficiente. Aunque ha aumentado en los últimos años, sólo representa el 2,6% de la asistencia oficial para el desarrollo y resulta insuficiente para cubrir las necesidades que hoy existen.

La Educación para Todos sigue siendo hoy un reto para la comunidad internacional. La UNESCO, en calidad de coordinadora del programa EPT, y todas las organizaciones, gobiernos y expertos independientes implicados en el programa, continúan realizando esfuerzos para que en el año 2015 los compromisos adquiridos por 164 gobiernos del mundo en el Foro Mundial de Dakar sean una realidad.

Ver también: Foro mundial de educación; Objetivos de desarrollo del milenio; Objetivos de desarrollo del milenio, Campaña de.

Bibliografía

Bosc, F. (2002): *Háblame de la UNESCO*. París, Ediciones UNESCO.

Saillard, D. (2001): *Introducción a las Naciones Unidas: organismos y programas*. Bilbao, UNESCO Etxea.

UNESCO (2002): *Educación para Todos: ¿Va el mundo por buen camino?* París, Ediciones UNESCO.

UNESCO (2003 -2004): E*ducación para Todos: hacia la igualdad entre los sexos*. París, Ediciones UNESCO.

UNESCO (2005): *Educación para Todos: el imperativo de la calidad*. París, Ediciones UNESCO.

UNESCO (2006): *Educación para Todos: La alfabetización, un factor vital*. París, Ediciones UNESCO.

Vázquez, Mónica y Marta Urrutxi (2005): *La educación como derecho humano*. Bilbao, UNESCO Etxea.

Páginas web de interés

Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos
www.ohchr.org/spanish/about/hc/index.htm

Relator especial sobre el derecho a la educación
www.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur

UNESCO - Educación para Todos
www.unesco.org/education/efa/index.shtml

UNICEF - Educación de las niñas
www.unicef.org/spanish/girlseducation/index. php

UNGEI - Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
www.ungei.org

Web sobre el Derecho a la educación
www.right-to-education.org

Campaña por la Educación en España
www.cme-espana.org

Monika Vázquez

Educación en valores

Educación en Valores significa contribuir al desarrollo de la dimensiones ÉTICAS de la persona -capacidades cognitivas, emotivas y volitivas o conductuales-, que le permitan resolver, en la medida de lo posible, y a través de la razón y el diálogo, los conflictos de valores que se le presentan en la vida cotidiana, y así convertirla en ciudadano autónomo responsable y crítico, defensor de los DERECHOS HUMANOS, que contribuya a transformar y mejorar sus contextos en base a criterios de justicia y EQUIDAD.

Educación y valores son dos conceptos inseparables. Educar, etimológicamente, quiere decir *hacer salir*, *criar*, *alimentar* o *producir*, así conlleva que el educador o educadora facilite la optimización de la persona y le dota de la función socializadora para que conviva con los demás. Los valores son criterios que nos permiten juzgar la realidad, son actitudes y predisposiciones personales que orientan la conducta. Valor es aquello que hace que una cosa sea digna de ser apreciada, deseada y buscada para poder llegar a los proyectos ideales de comportarse y vivir. Según Marín Ibáñez (1991:72) es toda perfección real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades. La matriz singular de valores genera obligaciones en las formas de actuar.

Los valores desempeñan la función de guía de la conducta humana, de la vida de las personas, poseen un carácter prescriptivo, de obligación, y tienen la función de orientar la acción humana. Las actitudes concretan los valores y desempeñan una función mediatizadora entre los valores y la conducta.

La educación tiene un componente axiológico irrenunciable que constituye su misma esencia, educar supone relacionarse con los valores, plantearse una finalidades o metas de naturaleza axiológica a conseguir, no solamente con el proceso educativo, porque la educación se da en el contexto humano y relacionarse con personas implica partir de un ideal de las mismas y de las relaciones interpersonales y sociales que se generan entre ellas. Así, hablar de educación en valores es, de alguna manera, una redundancia, porque la educación en sí ya es algo que implica valores.

Para enfatizar esta idea vayamos a Aranguren (1981) quien señalaba que la primera condición de la persona, por el simple hecho de serlo, por estar dotada de inteligencia y libertad, era la moralidad. En el mismo sentido, Guisan (1986) decía que la moral es todo, o está en todas partes siempre que haya personas o seres sintientes en relación. La vida no es otra cosa que el ejercicio, la aplicación de la capacidad de discernir entre lo bueno y lo malo, lo mejor y lo peor. Si la educación debe preparar para la vida no puede, por lo tanto, dejar a un lado lo que constituye la esencia misma de la persona.

Educar en valores no es enseñar valores, es ante todo cultivar todo aquello que hace posible que los valores, en los que todos coincidimos -SOLIDARIDAD, justicia, libertad, honestidad, entre otros-estén guiados por el valor de la dignidad y, por tanto, ésta esté garantizada social, económica, cultural, legal y políticamente.

Supone, pues, colaborar con la persona en el proceso de dotar de significado a su vida, sentido y significado que pasan por el mundo de los valores, porque la educación en valores se compone de un conjunto de relaciones, procesos y realidades educativas que tienen como finalidad el desarrollo moral y social, integral y armónico de la persona.

La educación en valores debe partir de la relación educativa aunque no puede reducirse únicamente a ella, dado que también debe contemplar su vinculación con la vida cotidiana de las instituciones educativas. No sólo la escuela está implicada en dicha educación, sino que debe ser un trabajo común y compartido entre la escuela, la familia, los MEDIOS DE COMUNICACIÓN, y otras instancias de la vida pública con las que la persona se relaciona.

Educar en valores consiste, además, en proveer de condiciones u ofrecer oportunidades para aprender a construir nuestras matrices singulares de valores, en generar climas y ayudar a recrear valores y formas nuevas en las que se encarnen los valores ya existentes, en crear nuevas formas de estar y valorar su vida y orientar para que el que aprende sea capaz no sólo de encontrar su lugar en el mundo sino además de ser autor y, sobre todo, dueño de sus actos. Significa crear y generar acciones que hagan posible transformar nuestro entorno en un excelente espacio donde cultivar estas condiciones que no son solamente personales sino especialmente sociales y políticas (Martínez, 2001:87).

Eso obliga a facilitar un tipo de educación basada en el *diálogo, la reflexión, la empatía, y la autorregulación* que contribuya a facilitar la construcción de unos principios que sean universal-

mente aceptables y que permitan, no sólo regular la propia conducta, sino también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren justas, mejores y más apropiadas para vivir y profundizar en nuestras sociedades abiertas y plurales a lo largo de toda la vida, promocionando aquellos valores que nos permiten ser ciudadanos de una comunidad política justa.

La educación en valores no debe significar una imposición heterónoma de valores y normas de conducta, pero tampoco debe reducirse a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas, sino todo lo contrario, deben ser los propios niños, niñas y jóvenes quienes construyan sus propias matrices de valores.

Desde un punto de vista educativo, la educación en valores implica por parte de docentes y padres y madres de familia, facilitar a los niños, niñas y jóvenes el desarrollo y la FORMACIÓN de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que plantan un conflicto de valores.

Con ánimo de precisar un poco más, vamos a matizar qué no es educación en valores. No es educación o formación religiosa. La educación en valores ocupa un ámbito de desarrollo más amplio que la educación religiosa, que se constriñe necesariamente a la fe, a la trascendencia. La educación en valores no excluye a la religiosa. Se trata de dos ámbitos relacionados pero diferentes, que se concretan en la idea de que la educación en valores es fundamental para todas las personas, mientras que ese mismo carácter aplicado a la educación religiosa sería una acción libre y personal.

Tampoco es lo mismo educación en valores que educación social entendiendo ésta como socialización de la persona. La adquisición de normas, conductas, hábitos... socialmente establecidos y asociados es finalidad imprescindible para garantizar unos mínimos convencionales y cívicos. Ello incluye también su crítica, rechazo, transformación si tales pautas de relación no respetan la dignidad e igualdad de los seres humanos. La educación en valores necesita en ciertas ocasiones recurrir a estos aspectos cuando no desarrollarlos si no han sido adquiridos. La educación en valores no es, por lo tanto, socialización, si bien necesita de tal proceso y se apoya en sí mismo.

Tampoco puede confundirse con educación o formación política, tanto si se trata del conocimiento de las leyes, constituciones, instituciones u organismos que regulan el Estado, como si es educación para la democracia.

Cabe también diferenciar entre educación en valores y aquellas intervenciones educativas que le son más afines: las relativas a los ejes o temas transversales. Es indudable que la educación para la igualdad de oportunidades de ambos GÉNEROS, la EDUCACIÓN PARA LA PAZ, la EDUCACIÓN INTERCULTURAL, la educación vial, la educación del consumidor, la educación para la salud o la EDUCACIÓN AMBIENTAL, la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, contribuyen, cada una desde los contenidos que le son propios, a sistematizar la reflexión y el pensamiento valorativo-moral, a promover el análisis actitudinal y a ejemplificarlo en pautas de acción. La educación en valores sería un concepto más amplio y global que incluiría los temas transversales, junto con una preocupación por aunar las diferentes intervenciones educativas en la construcción del propio proyecto de vida -a nivel particular- y del proyecto ético o moral de toda la comunidad educativa -a nivel colectivo-.

Cómo se aprenden los valores

Los valores se aprehenden a partir de dos vías: la emotiva y la intelectual. La comprensión o el CONOCIMIENTO pueden ser, en cierto modo, anteriores a la captación del valor. Sin embargo, por si sola la vía intelectual es insuficiente para asegurar que se posee tal o cual valor o se rechaza tal antivalor. El aprecio, la satisfacción, la repulsa, la indignación son experiencias fundamentales de descubrimiento de valor o antivalor.

Distinguimos entre valores positivos y valores negativos o antivalores o contravalores (Trilla, 1992). Por lo tanto, los valores tienen la característica de la dualidad. También se habla de jerarquía de valores: valores superiores o valores inferiores. Pero las jerarquías o matrices de valores son fluctuantes y cambiantes y están sujetas a las determinaciones del contexto. (Frondizi, 1958; 1992:20).

La educación es un proceso que incluye tres elementos básicos para el aprendizaje de los valores y las normas sociales: la observación, la imitación y la interiorización. En este sentido, podemos apuntar que el punto final de la educación en valores será la conciencia moral. Educar la conciencia significa combatir el dejarnos llevar por la presión colectiva y conseguir la autonomía moral. El aprendizaje de los valores nos conducirá a incor-

porar valores positivos y a rechazar contravalores, para ello se requieren momentos y espacios en los que se vivan y practiquen los valores, se observen conductas y valores de los demás y se construyan sistemas de valores propios y singulares a través de la reflexión racional y autónoma.

Modelos de educación en valores

La educación en valores es una tarea ciertamente compleja y delicada. La bibliografía existente sobre el tema apunta hacia tres tipos de tipologías o modelos sobre los que podemos reflexionar: la educación en valores como clarificación; la educación en valores entendida como formación del carácter; la educación en valores concebida como construcción de la personalidad moral.

La educación en valores debe concebirse como un todo integrado donde se atienda al desarrollo armónico de las áreas afectiva, cognitiva y volitiva de la persona. Todos estos elementos se encuentran presentes, con diferente proporción en los tres enfoques de la educación en valores.

- *La educación en valores basada en la clarificación* de los mismos se origina en la obra de Raths, Harmin y Simon (1976): *El sentido de los valores en la enseñanza*. En esta obra se afirma que la función de la escuela no es la de transmisión de valores, sino la de estimular su reflexión y su libre opción. Todos los valores son igualmente válidos si han sido elegidos libremente por la persona, después de una cuidadosa reflexión ética. Este modelo concede mucha importancia a la persona que valora, a su autonomía y libertad, pero no estimula la posibilidad de establecer un diálogo entre lo que separa puntos de vista y perspectivas diferentes, por lo que limita considerablemente el ámbito de la educación en valores. A este modelo se le conoce como "modelo relativista de educación en valores".
- *La educación en valores entendida como formación del carácter* retoma la tradición aristotélica y neoaristotélica y puede también encontrarse en posturas filosóficas de los comunitaristas. De acuerdo con Aristóteles, se defiende que la educación en valores no se limita al conocimiento intelectual de los mismos, sino que debe procurar que la persona actúe conforme a los valores elegidos. Esta manera de hacer educación en valores suele ir acompañada también de un código moral o axiológico que guíe a la persona en el proceso de adquisición -intelectual, afectiva y del comportamiento- de los valores que confieren carácter, forma, a su dimensión como ser moral. Esta forma de educar en valores conlleva la transmisión de contenidos concretos, materiales, de valor y adquisición de hábitos virtuosos de conducta. La formación del carácter moral se consigue mediante la acción, mediante el ejercicio, mediante un obrar guiado por un proyecto de vida, que parte de una consideración de bien de la que se apropia la persona. Se trata del "modelo objetivista de educación en valores". Autores representativos de este modelo son: Lickona, Kilpatrich, Berkowitz, etc.
- La *educación en valores como construcción de la personalidad moral*: intenta superar los posibles inconvenientes y limitaciones de los dos modelos anteriores, al tiempo que continuar e incrementar sus posibilidades y logros. Este modelo se caracteriza por partir y fundamentarse en la colaboración como procedimiento para llegar al desarrollo de la dimensión moral de la persona. Superando la adaptación y la heteronomía, se propone colaborar con el educando para que construya de manera significativa su posicionamiento tanto en lo que atañe a la dimensión privada o individual de la moral como en lo que pertenece al ámbito público y colectivo. La construcción es el eje central del modelo, construcción que se realizará mediante el pilar de la razón dialógica y el de la autonomía, dos principios esenciales que se combinan con un tercero, el respeto al otro, como diferente.

Ver también: Conciencia crítica; Educación para el Desarrollo; Ética.

Bibliografía

Aranguren, J.L. (1952; 1981, 7ª ed) *Ética*. Madrid, Alianza Editorial.

Buxarrais, María Rosa; M. Martínez; J.M. Puig y J. Trilla (1995): *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid, Editorial Luis Vives.

Buxarrais, María Rosa (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Cid, M.; M.D. Dapía; P. Heras y M. Payà (2001): *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid, Editorial Síntesis.

Guisan, E. (1986): *Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea*. Barcelona, Anthropos.

Martínez, M. (2001) (3ªed.): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Ortega, P. y otros (1996): *Valores y educación*. Barcelona, Ariel.

Puig, J.M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.

Puig, J.M. y X. Martín (2000): *La educación moral en la escuela*. Barcelona, Edebé.

Ruiz Corbella, M. (coord.) (2003): *Educación moral. Aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona, Ariel Educación.

Trilla, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona, Paidós.

Mª Rosa Buxarrais

Empoderamiento

"Proceso mediante el cual tanto hombres como mujeres asumen el control sobre sus vidas: establecen sus propias agendas, adquieren habilidades (o son reconocidas por sus propias habilidades y Conocimientos), aumentando su autoestima, solucionando problemas y desarrollando la autogestión. Es un proceso y un resultado". (IDRC, 1998:4).

Empoderamiento es un término ampliamente extendido y complejo que no cuenta con una definición universal y que tiene implicaciones individuales y colectivas tanto en el ámbito organizacional como en el político. No obstante, a fin de que sea operativo, mesurable y evaluable es importante una compresión del término.

El término empoderamiento esta vinculado a la noción de poder, a su uso y distribución y como tema central para comprender las transformaciones sociales de cada contexto.

Las primeras teorías sobre el Poder las encontramos en la década de los 60 y en el ámbito más vinculado a la Educación para el Desarrollo (ED) y a la Educación Popular de Paulo Freire (1969). El concepto de empoderamiento no se usó propiamente pero se identifica en el concepto de "concientización" de las teorías de Freire. La "concientización" componente central de su pedagogía liberadora se identifica como un proceso que coloca a la persona en el centro de su vida, que hace que desarrolle una conciencia critica con su entorno y actué en base a este análisis. Para romper el círculo de la pobreza los grupos más vulnerables debían acceder al poder real. Una mayor distribución del poder terminaría con la marginalidad. Se trata de llevar a la comunidad a sacudirse las estructuras de dominación tomando conciencia de ello.

En las décadas de los 70 y los 80 diferentes autores y autoras trabajaron sobre el concepto de poder en el contexto del Desarrollo pudiendo referirnos de forma resumida a la concepción de poder distinguiendo entre un poder negativo y un poder positivo.

- Poder negativo: busca un cambio radical que cuestiona los patrones de poder existentes y enfrenta a los que no tienen poder frente a los que lo tienen.
- Poder positivo: Poder hacer, ser capaz y sentirse con mayor control de las situaciones. Según este enfoque las personas son Agentes activos y de cambio.

El concepto de poder es fundamental para cualquier Transformación Social. El empoderamiento se entiende como un proceso con el se pretende apoyar a aquellos colectivos mas vulnerables así como un fin que buscaría transformar los desequilibrios de poder existentes.

El termino empoderamiento toma verdadero auge en la década de los 90 junto a la necesidad de dar una visión mas humana del Desarrollo. Ha sido definido por diferentes entidades, autores y autoras.

John Friedman (1992) define empoderamiento como una estrategia alternativa a la forma tradicional de promover el desarrollo. Su objetivo a largo plazo es la transformación de las estructuras de poder.

Ghita Sen define empoderamiento como un proceso en el que se gana control tanto externo, referido a recursos, como ideológico o interno. Enfatiza la necesidad de que las personas tomen el control de sus vidas y se perciban como agentes de cambio para que el empoderamiento sea sostenible.

Pero es de la mano del movimiento feminista cuando el termino empoderamiento se convierte en tema central del discurso del Desarrollo. Desde los 80 hasta la actualidad son los movimientos de mujeres quienes más han impulsado y desarrollado el término de empoderamiento referido al empoderamiento de las mujeres.

Desde mediados de los 70 surge un cuestionamiento a las propuestas Mujer en el Desarrollo (MED). Las mujeres del tercer mundo enfatizan la subordinación de los países subdesarrollados a los

países occidentales, contextualizando la subordinación de las mujeres en términos de DESIGUALDADES de GÉNERO en la opresión colonial y neocolonial (Lucía Rojas, 2004).

El propósito de este enfoque es desarrollar en las mujeres una mayor confianza en sí mismas, promoviendo una fuerte PARTICIPACIÓN desde las bases.

El concepto empoderamiento en la teoría feminista aúna a las pensadoras occidentales con sus colegas del sur especialmente por su pertinencia en las experiencias prácticas de las mujeres de base junto al marco teórico que lo ha llenado de significado. La idea de empoderamiento surge como una manera alternativa de concebir el desarrollo de abajo hacia arriba como un aporte de las bases.

Las autoras Sen y Grown (1985) presentaron en la Tercera Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi el concepto empoderamiento como una estrategia de las mujeres del sur.

Jo Rowlands distingue:

- "Poder sobre" como un poder opresor, que resta o suma cero -el incremento de poder de uno significa una pérdida de poder del otro- tal y como lo definen Craig, Mayo y Korten.
- "Poder para" que estimula la actividad de las personas para que actúen, que reclama SOLIDARIDAD para el cambio.
- "Poder con" poder de suma colectiva, poder compartido que se apoya en la promoción de redes y alianzas.
- "Poder desde dentro" se centra en la generación de auto-confianza, de autoestima. Un poder que reinterpreta la realidad y transforma nuestra propia conciencia.

La visión de poder que se ubica en el concepto de empoderamiento es la conjunción de poder para, poder con y poder desde dentro. Empoderar es apoyar procesos que generen poder de suma positiva.

Para la autora Naila Kabeer el empoderamiento consiste en el proceso por el que las personas adquieren la habilidad de tomar decisiones sobre sus vidas en los casos en que previamente tenían limitado este acceso o simplemente no existía.

Como proceso se manifiesta en diferentes escenarios, niveles, esferas dimensiones, según diferentes entidades y autores. Lo que queda claro es que no se trata de un proceso lineal y es diferente según cada persona, grupo, contexto. Hay que destacar también que el empoderamiento supone desafiar las relaciones de poder existentes.

Uno de los principales debates en torno al término lo encontramos referido a su uso aplicado al ámbito individual o bien al ámbito colectivo. En el primer caso, toma un sentido de control personal desconectado del contexto sociopolítico e histórico. Este empoderamiento queda infértil si no va acompañado de un proceso de comunidad.

Según la autora Sara Longwe el empoderamiento no es un proceso líneal sino que forma parte de un ciclo interconectado. Reproducimos, en el siguiente cuadro, el marco analítico esbozado por esta autora.

El Marco de Empoderamiento Longwe

Según el Marco de Empoderamiento para el análisis de la cuestión de género, que fue desarrollado por Sara Longwe en 1988, el proceso de reconocimiento y tratamiento de las desigualdades de género puede entenderse en términos de cinco variables: bienestar, acceso, concienciación, movilización y control.

El marco relaciona estos conceptos de la siguiente manera:

- recortando las diferencias de género en cuanto a bienestar y acceso a los recursos;
- una mayor concienciación para reconocer la discriminación de género;
- una mayor participación o movilización de las mujeres para superar las prácticas discriminatorias, como una forma de conseguir mayor participación de las mujeres en el control de los recursos y mayor control de su propio bienestar.

Bienestar
Acceso a los recursos
> toma de conciencia sobre la discriminación
> participación / movilización
< prácticas discriminatorias
> control sobre:

Fuente: WIDE. Boletín 2001:14

El concepto empoderamiento evoluciona al mismo tiempo que el de la Educación para el Desarrollo (ED). En la década de los 80 se plantean nuevos retos para la ED. La dimensión del enfoque de género en el desarrollo se desarrolla igualmente en esta década incorporando sus propuestas al nuevo escenario de la ED. Con el enfoque del empoderamiento se pasa de la concepción MED de Mujeres en el Desarrollo a la de Género en el Desarrollo -GED- que promulga un cambio estructural para superar la subordinación. La Plataforma de Beijing se ubica expresamente en este enfoque.

En el ámbito de la educación el enfoque de COEDUCACIÓN toma fuerza en esta década denunciando el sexismo que afecta tanto a contenidos como a las relaciones interpersonales y proponiendo una EDUCACIÓN EN VALORES que supere las DIFERENCIAS de género y construya unas relaciones de poder más equitativas entre hombres y mujeres. Desde esta concepción, el conocimiento sobre el sistema sexo-género y el apoyo a procesos de empoderamiento -de las niñas y de las jóvenes, como sectores en desventaja- se convierten en cuestiones centrales de la acción educativa.

En el panorama más actual, la crisis del Desarrollo ya no es solo una cuestión de los países empobrecidos. Desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo y ante los nuevos desafíos de promover una conciencia de “CIUDADANÍA GLOBAL” que defina modelos de participación y acción frente a las dinámicas de la GLOBALIZACIÓN, el empoderamiento emerge como un proceso y fin necesario para la nueva ED.

Una Educación para el Desarrollo que dé respuesta a la nueva situación mundial busca la creación de alianzas y redes de acción conjunta de agentes del norte y del sur en cuyos contextos diferentes debe movilizarse el empoderamiento de los colectivos más desfavorecidos así como de la CIUDADANÍA en general.

Luisa Antolín señala (2003:79) que “La ED, en cuanto a proceso generador de conocimiento que lleve a la acción para el cambio de la realidad injusta en la que vivimos, tiene entre sus objetivos el empoderamiento de las personas”.

Ante la sutil pero constante presión estructural del sistema de sumisión, impotencia, incapacidad, el sentimiento social de que no se puede hacer nada, la ED debe trabajar por fortalecer las habilidades de las personas y su capacidad individual y colectiva de transformación.

El empoderamiento sirve de estrategia para cuestionar el contexto social y conocer cómo nos ubicamos y relacionamos con él, siendo concientes de que es posible su transformación y generando identidades, formas de ser mujeres y de ser hombres, que se basen en la igualdad. Se trata de un cuestionamiento personal que desvele prejuicios, estereotipos, valores para devolverlos transformados y sumados a una acción colectiva de relaciones de EQUIDAD y justicia social. Se trata de un proceso lento, individual y global que se tiene que ir interiorizando a la vez que provoca un impacto colectivo.

Ver también: Educación popular; Equidad; Género; Poder, Relaciones de.

Bibliografía

Antolín, Luisa. (2003): *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo.* Madrid, ACSUR-Las Segovias.

BRIDGE - Oxaal, Z. and S. Baden (1997): *Gender and Empowerment: Definitions, Approaches and Implications for Policy.* Sussex, Institute for Development Studies. www.ids.ac.uk/bridge/Reports/re40c.pdf

FRIDE (2006): “El empoderamiento”, *Desarrollo “En contexto”* Nº 01, mayo.

Freire, P. (1997): *Pedagogía de autonomia. Saberes necesários à prática educativa.* São Paulo, Paz y Terra.

Friedman, J. (1992): *Empowerment. The Politics of Alternative Development.* Massachusetts, Blackwell Publisher.

Graig, G. y M. Mayo (1995): *Community Empowerment.* London, Zed Books.

Kabeer, Naila (2001): *Discussing women´s empowerment. Theory and practice.* Sida Studies, Nº 3, Estocolmo.

IDRC (1998): *Guidelines for Integrating Gender. Analysis into Biodiversity Research. Sustainable Use of Biodiversity. Program Initiative*. Disponible en www.idrc.ca/uploads/user-S/10267409810gender_biodiversity.pdf
Se ha usado la versión en castellano disponible en: www.un-instraw.org/es/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid

León, M. (2001): “El empoderamiento de las mujeres. Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género” *La ventana*, Nº 13.

Longwe, S. (2001): *Gender Equality and Women’s Empowerment. Presented at working seminar on*

methods for measuring women's empowerment in a Southern African Context. October 17-18, 2001. Namibia, Windhoek.

Mesa, Manuela (2000): "Antecedentes y contexto de la educación para el desarrollo", *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la dirección general de Cooperación y Voluntariado de Madrid.*

Sen, Ghita (1997): *"Empowerment as an approach to poverty".* Background paper to the Human Development Report 1997.

Sen, Gita y Karen Grown (1985): *Development, Crisis and alternative visions.* Noruega, DAWN.

Rowlands, Jo (1995): *Empowerment examined. Development in practice.*

WIDE (2001): "Herramientas analíticas y conceptuales", Boletín Nº 14.

Inma Cabello

Equidad

La equidad se pregunta cuál es la igualdad deseable y justa o, en sentido contrario, cuál es la DESIGUALDAD intolerable e injusta; es la dimensión ÉTICA y moral de las DIFERENCIAS, que plantea cuándo éstas son positivas y justas y cuando son negativas e injustas.

Equidad, desigualdad y pobreza son tres conceptos relacionados entre sí, pero hacen referencia a realidades distintas. La desigualdad constata las diferencias en un determinado ámbito pero no dice nada sobre su valoración. No todas las desigualdades tienen que pensarse como desigualdades injustas, por el contrario hay desigualdades equitativas, como cuando se dedican más recursos a una persona con DISCAPACIDAD. Por su parte, la pobreza implica que una persona carece de determinadas oportunidades o capacidades necesarias para llevar una vida que se estima digna. En teoría cabe imaginar que se dé una situación de pobreza generalizada en una sociedad, es decir, dentro de un marco de igualdad. En la actualidad, cada vez más se plantea un concepto de pobreza que se define en relación con los niveles alcanzables en una sociedad.

La igualdad implica la relación entre dos o más personas o grupos con referencia a algún aspecto de su vida, pero cómo deba entenderse esa relación no es una cuestión simple y evidente. La igualdad se aplica tanto a personas como a grupos, pero surgen dos cuestiones a la hora de concretarla. La primera es ¿igualdad entre quiénes?; la segunda, ¿qué aspecto de la vida se tiene en cuenta? Sobre el primer aspecto caben múltiples relaciones a considerar: entre personas, entre hombres y mujeres, entre territorios, entre países, etc. En cuanto al segundo aspecto, se puede analizar la igualdad respecto al ingreso, la riqueza, la educación, la salud, etc. Para añadir mayor complejidad hay que plantearse, una vez elegido el aspecto de la vida que se va a tener en cuenta, cómo se mide. ¿Dónde se encuentra la referencia para afirmar que dos personas son iguales: en los recursos que les entregamos, en los resultados que consiguen?

El campo de las desigualdades a analizar es enorme, pero ¿cuáles son las relevantes? Aquí se hace referencia a la desigualdad que tiene que ver con el acceso al DESARROLLO por parte de personas y grupos sociales o países. De manera más específica, se trata de plantear el significado de las desigualdades globales, tanto económicas como no económicas, que se dan en el contexto de la GLOBALIZACIÓN. Enfoque, éste, relevante desde la perspectiva de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.

La desigualdad como característica de nuestro tiempo

La desigualdad no se produce en el vacío, sino que hay que encuadrarla en el momento histórico. La estructura de la desigualdad en el mundo ha evolucionado con el tiempo. Hay que eliminar la idea de que históricamente siempre han existido las diferencias entre países que se dan hoy en día. Por el contrario, la mayoría son muy recientes desde el punto de vista histórico y se han agudizado en los dos últimos siglos. La desigualdad es consecuencia de determinados procesos que llevan dentro de sí la destrucción de oportunidades para unos países y el aumento de PODER para otros.

La desigualdad se ha convertido en un tema de preocupación en los últimos años como se manifiesta en el hecho de que los informes de agencias u organizaciones internacionales, públicas o privadas, dedican una atención específica a la pobreza y a la desigualdad, presentándola como una muestra de que algo no funciona bien en nuestro mundo. Si bien la pobreza había sido objeto de mayor consideración en los últimos años y no extraña esta atención, la introducción de la desigualdad es muy reciente.

A la hora de analizar las desigualdades relevantes en el mundo, la distribución de la renta ha sido el punto general de referencia. Pero la equidad debe tener en cuenta otras dimensiones de

tanta o mayor importancia como el acceso a: un trabajo decente, servicios de salud y educación, oportunidades para la PARTICIPACIÓN política y civil, NUEVAS TECNOLOGÍAS, etc. A la hora de plantear cualquier manifestación de la desigualdad debiera especificarse la desigualdad específica que se produce entre hombres y mujeres, ya que si no quedaría oculta una dimensión fundamental de la misma.

Existe un debate sobre si los datos disponibles evidencian o no el aumento de la desigualdad económica, pero hay una amplia mayoría que sostiene que ésta ha crecido en los últimos años. Para este sector, nuestro mundo es más desigual que nunca y desde una perspectiva global esa desigualdad se ha acelerado en las últimas décadas, precisamente cuando la globalización se ha profundizado con una expansión asimétrica de la producción y el comercio entre los países.

Algunos estudios sugieren que la desigualdad global ha disminuido o, lo que es igual, que ha habido una mejora en la distribución de la renta a escala mundial. Pero las conclusiones que se extraen dependen de los indicadores y de los datos que se toman para medir la desigualdad. Los avances económicos de China, y en menor medida de la India, son las principales causas de este proceso de aparente convergencia. Pero si se contempla desde otras perspectivas, las evidencias son claras para afirmar que actualmente se da un proceso de desigualdad en la distribución de la renta en el mundo.

Primero, si se contemplan las diferencias entre países, la brecha del ingreso de los países más ricos respecto de los más pobres se ha ampliado en las últimas décadas. Así, en el periodo 1960-2002 la renta per cápita de los veinte países más pobres sólo creció de 212 dólares a 267, mientras que en los veinte países más ricos subió de 11.417 a 32.339 dólares. Es decir, en los primeros se incrementó en un 26%, cuando en los segundos lo hizo en más del 180%, siete veces más. Otros datos que avalan la profundización de la brecha es la caída relativa de la renta per cápita de varias regiones respecto a la de los países ricos, en los últimos veinte años (1980-2001). Este distanciamiento se ha producido en América latina y Caribe (del 18 al 12%), África al Sur del Sahara (del 3,3 al 19%) y África del Norte y Oriente Medio (del 9,7 al 6,7%) (DESA, 2005).

Segundo, si se mide la desigualdad entre los sectores de población, con independencia de los promedios nacionales, la desigualdad entre el sector más rico (10%) de la población del mundo y el sector más pobre (20%) ha crecido en las últimas décadas. Un dato más evidente de este sesgo es que los ingresos del uno por ciento de la población más rica suponen lo mismo que los que percibe el 57 por ciento de la población mundial más pobreza. Dicho de manera más gráfica, 50 millones de personas reciben lo mismo que 2.700 millones. Y este proceso se ha agudizado en las dos últimas décadas. En definitiva, los polos se estiran y mientras aumenta el porcentaje de la renta de los sectores más ricos disminuye el que perciben los más pobres (PNUD,1999).

Tercero, los datos del Banco Mundial para 2004 ofrecen un panorama de clara desigualdad: 2.300 millones de personas, en los países de bajo ingreso, tienen una renta anual de 450 dólares, otros 3.000 millones de los países de mediano ingreso alcanzan una renta de 1.920 dólares, y, los 971 millones de los países de alto ingreso tienen un promedio de ingreso de 28.550 dólares. Esto supone que el 80 por ciento del producto mundial pertenece a los casi mil millones de personas que viven en los países ricos y que representan sólo el 20 por ciento de la población mundial; lo que quiere decir que el resto del 20 por ciento del producto tiene que repartirse entre el 80 por ciento de la población.

Cuarto, las desigualdades han aumentado no sólo a nivel global, sino que dentro de cada país ha tendido también a agudizarse. A pesar de la dificultad de contar con datos suficientes, se puede afirmar con un cierto grado de fiabilidad que desde principios de los años ochenta, del pasado siglo XX, la desigualdad interna de los países ha aumentado. En los dos países más avanzados en las reformas neoliberales, Estados Unidos y Reino Unido, la desigualdad dentro de sus sociedades en las décadas de los ochenta y noventa creció de manera significativa. Pero el fenómeno ha sido bastante generalizado como lo demuestra el trabajo realizado por WIDER, un organismo de Naciones Unidas, en un gran número de países, que abarcan al 90 por ciento de la población mundial y que confirma la tendencia de una desigualdad progresiva dentro de los países.

La pobreza, desde su acepción como carencia de renta y medida por los indicadores del Banco Mundial, puede entenderse así mismo como una referencia de desigualdad global, ya que refleja la enorme dificultad de millones de personas para alcanzar mínimos básicos en un contexto de creciente disponibilidad de recursos. Aunque los

datos globales reflejan un descenso del porcentaje total de personas que viven con menos de un dólar diario, ya que bajó del 40 al 21 por ciento, hay que hacer algunas observaciones para entender la magnitud actual del problema.

En primer lugar, hay diferencias importantes en el comportamiento de la pobreza según regiones. Mientras que claramente descendió en China, de 634 millones a 212 el número de personas con menos de 1 dólar/día, en los países del África al Sur del Sahara aumentó en 90 millones. En segundo lugar, el indicador de 1 dólar/día resulta insuficiente como umbral de pobreza, ya que no puede afirmarse que quienes consigan superar esa cantidad alcanzan una vida que se estime digna. De hecho el propio Banco Mundial considera que la cifra de 2 dólares/día sería un umbral más adecuado para hoy en día. Si se parte de esta referencia, el comportamiento de la pobreza no muestra tendencias evidentes de reducción, sino de estancamiento. En tercer lugar, por encima de los aspectos cuantitativos, hay que destacar las nuevas manifestaciones de la pobreza que suponen, asimismo, nuevas formas de desigualdad. Así, la tendencia creciente a que las personas salga y entren en el grupo de los pobres, lo que significa que no se garantiza una reducción sostenible; el aumento de la pobreza urbana y el estancamiento de la pobreza en las zonas rurales; y, el crecimiento de los trabajadores en el sector informal dentro de los pobres, lo que implica condiciones laborales precarias y mal retribuidas. En cuarto lugar, es de destacar la rapidez con que la pobreza se ha extendido en los países de Europa del Este y de la antigua URSS al implantarse los procesos de transición hacia la economía de mercado.

La quiebra de los valores igualitarios

Resulta sorprendente la indiferencia o falta de preocupación de las sociedades de los países más ricos por la equidad ante las actuales tendencias crecientes de desigualdad. No hay duda que se ha producido un debilitamiento de la exigencia ética en las últimas décadas como consecuencia de una serie de procesos que han ido socavando las pretensiones de equidad que no muchos años atrás se proponían como objetivo, tanto dentro de cada país como internacionalmente. Incluso, se defiende el abandono de cualquier objetivo de equidad tras los fracasos de las experiencias socialistas o de las fórmulas, a su juicio demasiado avanzadas, del estado de bienestar. Se puede decir que hay un discurso legitimador de la desigualdad, que la propone como condición necesaria para garantizar la competitividad y como estímulo para generar el afán de superación y achaca a la pretensión igualitaria que es adormecedora. El programa neoliberal que ha prevalecido desde principios de la década de los ochenta ha insistido con fuerza en la disminución de los costes sociales para que los precios resulten competitivos en el mercado internacional.

Hoy la desigualdad se enmarca en el escenario de la globalización y es ahí donde debe explicarse. Los ORGANISMOS INTERNACIONALES, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, han alimentado un discurso optimista sobre los efectos de la globalización al afirmar que el cumplimiento de las reglas de la liberalización junto con una adecuada gestión macroeconómica, es la fórmula mejor ya que no sólo consigue el crecimiento económico, sino que producirá el progresivo acercamiento entre los países. Frente a esta visión que presenta la actual globalización como el marco idóneo para acortar las distancias y difuminar las fronteras y donde los mercados globales son la nueva realidad a la que hay que someterse, es necesaria una posición crítica desde la pretensión de la equidad. Primero, porque los mercados no funcionan siempre de la misma manera sino que su comportamiento depende del marco institucional que se imponga. Diferentes regulaciones producen diferentes resultados y la regulación actual de los mercados internacionales ha sido establecida por los países industrializados y responde a sus intereses. Segundo, porque no se puede afirmar que la expansión de la actividad económica de la globalización se haya producido para todas las regiones y países. Su implantación es muy desigual y, en muchos sentidos, el mundo está lejos de ser global; las fronteras siguen importando mucho a la hora de saber el futuro que tienen las personas para su vida. Ese futuro presenta oportunidades tremendamente diferentes para las personas según el lugar donde les haya tocado nacer y vivir.

Desde la equidad, la globalización debe analizarse considerando los intereses del conjunto de los seres humanos, bajo una perspectiva común que busque la mejor distribución de los recursos de manera que las personas puedan tener las capacidades para llevar una vida digna. No es suficiente con plantear objetivos de crecimiento económico y así justificar la actual globalización, como se hace al defender las propuestas de liberalización de todas las economías. Las sociedades no se legitiman sólo por ser eficientes, aunque la eficiencia sea una condición exigible, sino

sobre todo por ser justas. Es decir, por asegurar que ese crecimiento revierta realmente en el desarrollo de las personas.

La globalización no está predeterminada y no puede defenderse que la actualmente existente es la única posible. Como señala la OIT en su informe *Por una globalización justa:* “La globalización será lo que nosotros hagamos de ella. Sus resultados dependerán de las políticas, normas e instituciones que rijan su curso, de los valores que inspiren a sus actores, y de la capacidad de los mismos para influir sobre el proceso” (OIT, 2004). Por lo tanto, la pregunta ¿qué criterios de justicia funcionan a nivel global hoy? es central para quienes pretenden un mundo más equitativo.

Esto quiere decir que necesitamos saber qué queremos hacer con nuestra sociedad global y cómo traducir ese propósito en la realidad. Eso supone tener que modificar las instituciones y las reglas de juego para hacer que funcionen las cosas como queramos que funcionen. Aquí es donde los valores, las creencias y las ideas, juegan un papel decisivo. Las instituciones que rigen nuestro mundo no son sino el producto del futuro que pretendemos, la forma en que vemos los problemas y, por lo tanto, la forma en que visualizamos las soluciones a dichos problemas.

¿Desde qué planteamientos se hacen las propuestas en el escenario de la globalización? ¿Plantean o no objetivos redistributivos para el cumplimiento de la reducción de la pobreza? ¿Aceptan que el crecimiento y la equidad no se contraponen? ¿Incluyen en el análisis de las políticas la perspectiva de sus consecuencias sobre la desigualdad? La realidad es que hay una carencia de objetivos de equidad. Incluso los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que es el compromiso adoptado por los países en la Asamblea de Naciones Unidas en el año 2000, no contienen metas específicas para disminuir la desigualdad. Esta falta de Compromiso por la equidad se pone de manifiesto en la tendencia que durante mucho tiempo ha tenido la ayuda al desarrollo de los países ricos. En la última década del siglo XX experimentó una progresiva caída hasta que muy recientemente ha comenzado a recuperarse, aunque todavía de manera insuficiente para resolver los problemas de las necesidades básicas de la humanidad. Por eso no deja de ser una paradoja que actualmente el mecanismo más importante por el que se redistribuyen los recursos de los países ricos a los más pobres lo constituyan las remesas que las personas emigrantes envían a sus países de origen. Estas remesas suponen flujos financieros mayores que la ayuda internacional y en muchos países más que las inversiones externas.

El eslabón débil: la responsabilidad internacional

¿A quién corresponde conseguir una sociedad más justa, donde se erradique la pobreza? ¿Corresponde exclusivamente a los propios países afectados o existe una responsabilidad de la comunidad internacional? En este último caso, la fuente de la responsabilidad puede provenir de dos vías: i) una, del reconocimiento por parte de los países más ricos de que sus prácticas actuales o pasadas algo tienen que ver con las dificultades por avanzar e incluso en la situación que viven los países menos desarrollados; ii) dos, el reconocimiento de que, aun negando esa responsabilidad directa, la convivencia internacional plantea que determinados límites de desigualdad y pobreza resultan intolerables. Lo cierto es que siempre ha habido una resistencia a la admisión de responsabilidad por parte de los países ricos.

La razón para explicar esa dificultad se encuentra en la falta de exigencia ética, porque los gobiernos de los países ricos, y las sociedades que los componen, enfrentan la pobreza mundial no como una responsabilidad significativa directa, sino como una mera ayuda a personas que se encuentran atrapadas en una emergencia que amenaza a sus vidas y que se hace lo posible para aliviarlas. No hay un fundamento profundo que plantee la reducción de la pobreza como un reto propio, sobre todo porque falta el reconocimiento del papel que juegan las sociedades ricas en la persistencia de la pobreza.

Frente a esta posición, y tal como propone el enfoque de Educación para el Desarrollo, hay que insistir en que las sociedades ricas se hallan implicadas de manera estrecha con la pobreza mundial y no pueden limitarse a ser espectadoras más o menos sensibilizadas. Primero, porque no se pueden entender las desigualdades actuales como un proceso producido como un fluir natural de los acontecimientos. La acumulación de poder en los países ricos y la correspondiente brecha creciente de desigualdad responde a procesos históricos que no son fáciles de justificar éticamente. Segundo, porque a partir de las posiciones existentes de desigualdad; es decir, desde las ventajas, económicas, militares y políticas prevalecientes es que nace el orden global vigente, que, a su vez, tienden a perpetuar o acrecentar las mismas.

La pobreza no es una mera herencia del pasado, sino que responde a los procesos actuales de redistribución mundial. Con las reglas de juego vigentes es difícil imaginar que los países más pobres alcancen los objetivos sin que efectivamente las políticas de los países ricos experimenten transformaciones dirigidas a la búsqueda del desarrollo como objetivo central. Los países pobres no pueden, por sí mismos, abordar las limitaciones estructurales que les mantienen inmersos en la trampa de la pobreza. Entre las limitaciones más importantes se encuentran precisamente aquellas que son susceptibles de modificación por la voluntad de los países ricos como los aranceles y las subvenciones que restringen el acceso de las exportaciones de los países en desarrollo a los mercados internacionales, las patentes que limitan el acceso a tecnologías que pueden salvar vidas y la insostenibilidad de la DEUDA con los gobiernos y las instituciones multilaterales de los países ricos.

Ver también: Diferencia / desigualdad; Discapacidad; Género.

Bibliografía

Banco Mundial (2006): *Informe sobre Desarrollo Mundial, 2006. Equidad y desarrollo*. Washington D.C., Banco Mundial.

DESA (2005): *The Inequality Predicament. Report on the World Social Situation 2005*. New York, Department of Economic and Social Affairs, United Nations.

OIT (2004): *Por una globalización justa: crear oportunidades para todos*. Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización, OIT, Ginebra. En: www.ilo.org/public/spanish/wcsdg/docs/report.pdf

PNUD (1999 y 2005): *Informe de Desarrollo Humano*. Nueva York, PNUD.

Puyol, A. (2001): *El discurso de la igualdad*. Barcelona, Editorial Crítica.

Alfonso Dubois

Ética

La palabra ética, como tantas palabras con raíz griega -*ethos*- y con más de 20 siglos de historia tiene diversos y plurales significados. En sentido originario el *ethos* era el carácter y la ética se ocupaba de la forja del carácter, de la educación de la razón práctica para llevar una vida feliz. En la tradición romana gana peso la palabra *Mos-moris* para referirse al mismo fenómeno. De aquí surge la palabra moral, cuyo sentido originario era “costumbre” y que se refiere a cómo deben comportarse los buenos ciudadanos para vivir en la ciudad.

Más allá de esta diferencia de origen etimológico, la ética y la moral se han ocupado de discernir qué está bien y qué está mal y de proponer criterios de actuación. La esencia del fenómeno moral es la libertad. En la medida en que el ser humano es capaz de reconocer y evaluar diversas alternativas de acción (lo que Aranguren llamaba la moral como estructura), tiene un grado de libertad del que debe dar respuesta.

A lo largo de la historia, los filósofos morales se han ocupado de reflexionar sobre el uso y los límites de nuestra libertad y el impacto que ese uso tiene en la vida de otras personas. Así, pues, una primera aproximación al concepto de ética o filosofía práctica es entenderla como la reflexión sobre el uso de la libertad humana.

Para concretar un poco más a qué nos referimos cuando hablamos de ética conviene clarificar tres extendidos y diferentes sentidos de este concepto:

- Una acepción extendida de ética es que ésta es un conjunto de creencias sustantivas sobre lo que está bien o está mal, correcto o incorrecto en la relación entre personas.
- Con el concepto de ética también podemos referirnos a las teorías y principios que guían las morales (por ejemplo, la ética utilitarista, la ética kantiana, la ética de las virtudes, etc.).
- Ética es también un ámbito de estudio que tiene tres tareas fundamentales: identificar qué es lo moral, justificar los criterios morales y aplicar esos criterios a las actividades concretas.

Estos extendidos y comunes sentidos de la palabra *ética* recogen sus usos más frecuentes. Sin pretender cerrar una discusión con una larga historia, vamos a proponer una definición claramente argumentada y defendida por una larga tradición de pensadores y pensadoras, que en nuestro país está brillantemente representada por Adela Cortina.

Para Adela Cortina la *ética* es “un tipo de saber de los que pretende orientar la acción humana en un sentido racional; es decir pretende que obremos racionalmente [...]. La ética es esencialmente un saber para actuar de modo racional. [...] en el conjunto de la vida” (Cortina, 1994:18).

De esta definición podemos extraer una serie de rasgos que tienen una importancia enorme para el desarrollo de la ética en nuestra vida personal y profesional. Los rasgos más importantes son:

Es un saber. Esto significa que es una disciplina que tiene sus autores, autoras y obras de referencia, así como su método de trabajo propio. Es un saber riguroso y fundamentado. De aquí se deben extraer dos conclusiones: 1. Hablar de ética con propiedad requiere estudio y CONOCIMIENTO, no vale decir cualquier cosa; y 2, como todo saber, se puede aprender y se puede enseñar.

Para actuar. Frente a lo que algunas personas afirman, la ética o filosofía moral no es algo "muy teórico", si no que es esencialmente práctico. La ética (o filosofía práctica) no nos describe el mundo, no nos dice cómo son las cosas o las relaciones, si no *cómo deben ser*. Y de esta afirmación también podemos extraer dos importantes conclusiones: 1. El que las cosas no sean como deben, no deslegitima lo que debería ser. Es decir el que existan personas que hagan daño por diversión no resta fuerza al imperativo: "no se debe hacer daño por diversión a las personas". 2. El que mucha gente realice una acción inmoral no la hace moral; o lo que es lo mismo, la afirmación "es que todo el mundo lo hace" no es una excusa válida.

De un modo racional. Hace un momento hemos afirmado que la ética nos dice "cómo deben ser" las relaciones y las acciones de las personas. Ahora la cuestión es en qué se fundamenta ese deber; es decir, de dónde sacamos los criterios para decir lo que se debe y no se debe hacer. A lo largo de la historia, y aún hoy en día, se han presentado diversas fuentes de los criterios morales: la tradición, la religión, la IDEOLOGÍA, etc. Desde nuestra concepción de ética, de origen ilustrado, se afirma que la fuente de los criterios morales debe buscarse en el uso propio de la razón. Es decir, pensando en serio y con rigor, podemos descubrir criterios y argumentos para orientar nuestras decisiones. También de esta afirmación se pueden extraer dos conclusiones muy importantes: 1. En cuestiones éticas "no todo vale" y no "cualquier argumento, idea u opinión es correcta". Tiene que pasar el examen de la razón. 2. La ética no es subjetiva. La ética es *intersubjetiva;* es decir, no es algo que sea objetivo y externo a la persona, pero tampoco es cierto que "cada una tenga su ética", sino que nuestros criterios y opiniones morales los aprendemos en un contexto y en relación con otras personas, y aún cuando llegamos a interiorizarlos y a asumirlos como propios, no son "solamente nuestros". Esto también significa que la ética no es "relativa"; que no da igual cualquier cosa, sino que hay criterios racionales para dilucidar qué modo de actuación es más correcto que otro.

En el conjunto de nuestra vida. Y finalmente, debemos asumir que la reflexión ética no es sólo válida en algunos ámbitos de nuestra vida y en situaciones especiales. Desde luego hay momentos en que se nos hace más presente, cuando tenemos que tomar una decisión difícil, o nos enfrentamos ante un conflicto, pero realmente la dimensión ética está presente en nuestras decisiones más cotidianas. Y en todos los ámbitos, no sólo en el personal; sino también en nuestra dimensión pública (política y cívica), y en nuestra dimensión laboral y profesional.

La ética del desarrollo

El tema de la ética del DESARROLLO de los pueblos (Goulet, 1965/1999, Martínez 2000, Sen 1999, Des Gasper, 2004) es reciente y de creciente trascendencia. Tal y como hoy la entendemos es un tema que encuentra sus raíces en la preocupación por la situación de los países más pobres, las primeras iniciativas de la ayuda, y el desarrollo de la ética aplicada de finales de los 60 y principios de los 70. Obvio es decir que la preocupación por la pobreza y por las condiciones de vida se remonta cuando menos a Aristóteles y que no ha dejado de estar presente en la filosofía moral en estos XXV siglos, pero ha sido en los último 30 años cuando se ha constituido como un ámbito de reflexión específico.

Una de las primeras aproximaciones a la ética del desarrollo fue la presentada por Dennis Goulet en 1965 para quien la ética del desarrollo debería centrarse en el examen de las cuestiones éticas y de valores que aparecen en la práctica, la planificación y la teoría del desarrollo, y superar así la visión economicista del desarrollo. Desde entonces han sido varias las interpretaciones que se han presentado de esta nueva disciplina. Así, para D. Crocker la ética del desarrollo es "el enfoque ético o normativo de los fines y los medios del Tercer Mundo y del desarrollo global" (Crocker, 1991:457).

A nuestro juicio, la definición más completa y precisa es la presentada por Emilio Martínez. Para él, la ética para el Desarrollo consiste en: "el ámbito de investigación ética en el que el filósofo y agentes del desarrollo, en diálogo y trabajo de equipo, establecen principios y elaboran orientaciones que ayuden a afrontar los problemas y desafíos propios de las tareas del desarrollo sin eludir la complejidad de las situaciones" (Martínez, 2000:23). Esta definición presenta un equilibrio entre el aporte teórico del filósofo y la visión

desde la praxis, a la vez que destaca la importancia de considerar la metodología del trabajo de desarrollo (con diálogo y trabajo en equipo), y finalmente hace una aportación propositiva a los problemas reales con responsabilidad.

En esta línea, a nuestro juicio, la ética de la cooperación y el desarrollo debe ocuparse de tres grandes líneas de investigación y tres niveles de reflexión que se concretarían en tres preguntas fundamentales:

- ¿Cuáles son los valores del desarrollo y por qué esos? ¿cuál es el modelo de sociedad que queremos desarrollar y colaborar en desarrollar?
- ¿Cuáles son los mecanismos para el desarrollo? ¿hay unas estrategias de desarrollo más éticas que otras?
- ¿Cuál es el carácter -el ethos- que debe forjarse en quienes trabajen en la cooperación para el desarrollo? ¿qué actitudes cabe esperar de quienes se involucren en las acciones del desarrollo?

Apuntar respuestas a estas preguntas es lo que hace Adela Cortina (2006) cuando presenta los rasgos éticos del trabajo por el desarrollo. Para ella un modelo de ética del desarrollo debería:

- Intentar alcanzar los bienes internos del desarrollo, que no sería otro que “poner las condiciones de justicia que permitan a las personas hacer uso de su libertad”.
- Atenerse a unos principios éticos incondicionados que deben marcar los límites de las actuaciones en el ámbito del desarrollo. Principios éticos como “no instrumentalizar”, “empoderar”, y respeto a todas las posibles personas afectadas son criterios éticos básicos e innegociables en las tareas del desarrollo.
- Encarnar unos valores acordes con la dignidad humana y con la tarea que realizan.
- Ejercer unas virtudes propias de la práctica en la que se inserta.
- Tener en cuenta a todos los AGENTES (con sus capacidades específicas) que están implicados en la tarea y evitar las enormes asimetrías que en estos momentos se están dando entre los agentes donantes y las comunidades o personas beneficiarias.
- Desarrollar instituciones democráticas, abiertas y responsables.
- Tener un modelo de desarrollo acorde con los bienes internos que se quieren alcanzar.
- Y finalmente, no dejar de desarrollar una fundamentación filosófica que responda a las preguntas de qué bienes internos y por qué esos, y por qué esos criterios éticos.

Así entendida la ética y el desarrollo, podemos afirmar que no puede haber desarrollo sin fundamento ético, y que la mayor tarea que puede hacer la ética es contribuir al desarrollo y a la autonomía de las personas.

Ver también: Bienestar; Educación en valores.

Bibliografía

Cortina, Adela (1994): *Ética de la empresa*. Madrid, Trotta.

Cortina, Adela (2006): “Ética del desarrollo. Un camino hacia la paz”, *Sistema*, Nº 192, pp. 3-18.

Cortina, Adela y E. Martínez (1996): *Ética*. Madrid, Akal.

Crocker, D. (1991): “Toward Development Ethics”, *World Development*, 19 (5), pp. 457-483.

Des Gasper (2004): *The Ethics of Development*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

Goulet, D. (1999): *Ética del desarrollo. Guía teórica y práctica*. Madrid, IEPALA.

Kant, I. (1992) [1785]: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Madrid, Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. (Traducción de Manuel García Morente 1921).

López Aranguren, J. L. (1997): *Ética*. Madrid, Alianza.

Martínez, E. (2000): *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Madrid, Trotta.

Sen, A. (1999): *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.

José Félix Lozano

Evaluación

En la literatura al uso podemos encontrar distintas definiciones de evaluación. Para TenBrink y Cooper (2003:64) la “evaluación es una investigación sistemática, observación e interpretación de información”. Elola y Toranzos (2000:2) resaltan que la “evaluación es un método (procedimiento) para probar si las expectaciones y objetivos del proceso reflejan la realidad (resultados del proceso)”. Stufflebeam (1973) sostiene que la “evaluación es un proceso de obtener información y utilizarla para llegar a algunas conclusiones que se utilizarán para tomar decisiones”.

Sin pretender presentar solo una definición ni resumir todas las existentes, podríamos concluir que todas las definiciones de *evaluación en el ámbito educativo* de la EDUCACIÓN PARA EL

DESARROLLO tienen algunos componentes comunes que se pueden agrupar en la siguiente definición, tal y como propone Iafrancesco (2001:6): "La evaluación educativa es un proceso permanente y sistemático que incluye:

- Búsqueda y recogida de información -de diferentes fuentes- acerca del: proceso de aprendizaje, el contenido, los métodos, el contexto, los resultados... de una actividad educativa.
- La organización y el análisis de esta información.
- El establecimiento de algunos criterios (criterios de evaluación).
- El discernimiento y juicio de la información analizada (de acuerdo con los criterios de evaluación a la luz de los objetivos educativos).
- Sacar conclusiones y recomendaciones que permitan la reorientación y la eventual mejora de la actividad educativa."

Es necesario distinguir la evaluación educativa del simple proceso de recoger y obtener información. La recogida de información es algo puntual y tiene lugar en un momento dado del proceso de evaluación. Pero la evaluación educativa es un proceso permanente que permite emitir juicios (bueno, malo, aceptable, ventajoso, de calidad, de baja calidad...), realizar mediciones e ir más allá, ofreciendo explicaciones y conclusiones.

La evaluación educativa no es una justificación de errores. Como resultado de la evaluación quizás encontremos los motivos que expliquen ciertos errores. Pero los actores implicados en la evaluación no deberían concebir ni iniciar el proceso de evaluación buscando excusas o con una actitud defensiva.

La evaluación educativa no es una estrategia para hacer dinero. Una de los objetivos operativos de la evaluación en el ámbito educativo es reflexionar si las expectaciones de los socios y de los donantes fueron conseguidas. Estas instituciones a menudo utilizan la evaluación como un instrumento de control y a veces como criterio para decidir qué proyectos u organizaciones apoyar. Existen implicaciones financieras. Pero, el punto de partida, la naturaleza y el objetivo primario de la evaluación no es obtener dinero. Si pervertimos financieramente la evaluación y caemos en la falta de honestidad y transparencia, en el mejor de los casos obtendremos algunas ventajas financieras a corto plazo. La experiencia, sin embargo, nos muestra que además de limar la legitimidad de la evaluación, la evaluación motivada financieramente erosiona la confianza y el apoyo de los donantes.

La evaluación educativa no es un ejercicio de poder. En la evaluación educativa están diferentes actores, con diferentes niveles y áreas de responsabilidad. Muy a menudo, lógicamente, sus conclusiones difieren. Esto, junto con el hecho de que esas conclusiones pueden conducir a cambios que afecten en distinta medida a dichos actores, puede hacer que la evaluación degenere en un juego de PODER en el que diferentes actores traten de consolidar sus posiciones instrumentalizando así la evaluación. No hay ninguna regla mágica para resistir a esto. Pero los actores con más responsabilidad deberían ser los más abiertos a la crítica y los más generosos asumiendo responsabilidades.

La evaluación educativa no es un ejercicio de relaciones públicas. Por supuesto que los resultados y logros que se extraigan de la evaluación pueden y deben ser compartidos con organizaciones socias, instituciones, y donantes. Pero esto debería ser una consecuencia integral del proceso y no un objetivo en sí. Concebir y planificar la evaluación educativa como un ejercicio de relaciones públicas dañaría el proceso evaluativo y a la larga sería contraproducente en nuestra relaciones y colaboraciones externas.

Finalidades y sentido de la evaluación educativa

El primer y más básico objetivo de la evaluación educativa es *aprender.* El objetivo es el aprendizaje de todos los actores implicados: su acceso a un CONOCIMIENTO adicional y a una nueva oportunidad de aprendizaje. El propósito educativo es una característica inherente y lo que hace a la evaluación en el ámbito educativo diferente de otro tipo de evaluación.

Al evaluar, los actores implicados aprenden a entender, a dar un valor y a extraer conclusiones de sus propias experiencias. Los cambios y acciones resultantes de la evaluación educativa se convierten en acción y praxis reflexiva.

Los actores implicados en la evaluación educativa aprenden a expresar su conocimiento. Un conocimiento no sobre "temas" sino sobre la relevancia de su experiencia educativa para sus propias vidas y para su quehacer profesional.

El proceso de evaluación debería llevar a mejoras y cambios. Cambios, mejoras, evoluciones, desarrollos... son factores de motivación para todos los actores. Por eso la evaluación educativa,

realizada constructivamente, contribuye a mantener el desafío y a fortalecer la *motivación* en un proyecto.

Una evaluación cuyos resultados sean desmotivantes, se convierte en limitada e incompleta porque no puede mantener la PARTICIPACIÓN de todos los actores. En Educación para el Desarrollo algunos participantes pueden tener una visión negativa y poco estimulante de la evaluación. Esto puede ser el resultado de que algunas veces la evaluación ha sido utilizada como mecanismo de selección o EXCLUSIÓN.

Conseguir el objetivo de motivar al evaluar no sólo depende de reconocer los logros y las limitaciones de lo que se evalúa, depende, en gran medida, de la actitud y de la atmósfera en la que la evaluación tiene lugar y de lo que se haga con los resultados de la evaluación.

La evaluación educativa es una oportunidad para *participar* y para promover los valores de la participación. Consecuentemente todos los actores involucrados en el proceso educativo, deberían estar también implicados en su evaluación. La dimensión participativa va más allá de la "legitimidad democrática" de los cambios en el proceso educativo. Tiene una dimensión educativa. El objetivo de promover la participación al evaluar tiene consecuencias metodológicas: en la evaluación educativa, los métodos participativos son muy importantes.

Como hemos visto desde su definición, *el cambio y la mejora* forman parte del proceso de evaluación educativa.

Esta idea de cambio es generalmente asumida de una manera "operativa": cambiar herramientas, formatos, métodos, lugares, grupos... Cambio como consecuencia de los cambios acelerados de nuestras sociedades y de los desafíos del DESARROLLO.

En el ámbito de la Educación para el Desarrollo, al evaluar, los cambios se producen también en el plano personal: cambio de actitudes, de valores, de maneras de comprender... Esta dimensión personal del cambio es menos visible que la operativa. Pero ambas son igualmente importantes. La evaluación educativa en la Educación para el Desarrollo requiere apertura para cambiar las maneras de hacer y las maneras de pensar.

La resistencia a la evaluación esta arraigada muchas veces en las resistencias a los cambios internos y externos que la evaluación plantea.

Objetivos operativos de la evaluación educativa

Además de las finalidades de la evaluación educativa, podemos identificar algunos objetivos operativos. Estos objetivos operativos están ligados a la implementación, a la práctica y al uso de los resultados de la evaluación. La lista que sigue es seguramente incompleta. La evaluación educativa tiene muchos potenciales y usos. Entre otros:

- Para planificar mejor.
- Para afianzar los logros.
- Para consolidar los resultados.
- Para reforzar la cooperación con los socios.
- ...

La evaluación educativa articula diferentes objetivos, teorías, métodos y prácticas. Es una experiencia global y compleja como lo es el hecho educativo al que sirve. Se caracteriza por su integridad y visión global. Por ello la evaluación educativa, particularmente en la Educación para el Desarrollo, es un permanente desafío a reinventar.

Ver también: Investigación-Acción; Participación; Planeación estratégica.

Bibliografía

De Miguel, M. (1989): "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas", *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), pp. 21-56.

Elola, Nydia y Lilia Toranzos (2000): *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires.

García Ramos, J. M. (1989): "Extensión de la evaluación", en R. Pérez Juste y J.M. García Ramos: *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones.* Madrid, Rialp, pp. 315-385.

Iafrancesco, G. (2001): *Hacia el mejoramiento de los procesos evaluativos en relación con el aprendizaje*.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981): *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials.* New York, McGraw-Hill.

Nevo, D. (1983): "The conceptualization of educational evaluation. An analytical review of the literature", *Review of Educational Research*, 53, pp. 117-128.

Rosales, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Madrid, Narcea.

Santos, M. A. (1993): *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga), Aljibe.

Stufflebeam, D. L. and others (1971): *Educational evaluation and decision making.* Peacock, Itasca, III.

TenBrink, T. y J.M. Cooper (2003): *An Educator's Guide to Classroom Assessment.* Boston, Houghton Mifflin.

Miguel Ángel García López

Exclusión social

El concepto exclusión social atiende a una serie de procesos sociales que imposibilitan el disfrute de los derechos sociales y en general de todo el conjunto de derechos que conforman la CIUDADANÍA. Por lo tanto, las personas que sufren esta situación quedarían al margen de las oportunidades vitales que la ciudadanía ofrece. Igualmente, es un proceso multidimensional en el que aparecen diferentes formas de exclusión como la carencia de recursos económicos, pero también otros aspectos relacionados con ámbitos como el cultural, el político o el social. En definitiva, se trataría de un fenómeno mediante el cual cada vez más colectivos y personas se encuentran fuera de los cauces que garantizan la integración y la cohesión social. Y si hubiera que definirla en dos palabras, su mejor definición se haría a través del prefijo "no" unido a algún rasgo definitorio: no PARTICIPACIÓN, no acceso, no derechos, no oportunidades... En resumidas cuentas no ciudadanía.

Evolución y desarrollo del concepto

Aunque el concepto de exclusión social aparece por primera vez allá por 1974 en un trabajo del francés R. Lenoir de título *Los excluidos,* es realmente a principios de los 90 cuando dicho término toma el significado y la relevancia actuales (Autes, 2004). Así, nace con el objetivo de completar y actualizar la perspectiva basada en el estudio de la pobreza, que era la que había predominado a lo largo de las últimas décadas en este campo social. Del mismo modo, la exclusión social intenta aglutinar y tener en cuenta todos los cambios sociales, económicos y tecnológicos que a lo largo de los 70, y sobre todo los 80, se dan en los países más desarrollados (Gore, Figueiredo y Rodgers, 1995).

De este modo, frente al paradigma basado en la pobreza, que se centra en la carencia de recursos y en aspectos de carácter unidimensional y estático; la exclusión social va a propugnar la necesidad de analizar este fenómeno como un proceso dinámico en el que interactúan diferentes factores y en el que junto a la escasez de recursos aparecen otros relacionados con diversos aspectos sociales, que ya han sido mencionados en la definición del concepto. En palabras de Walker y Walker (1997:8) "la pobreza (se definiría) como falta de recursos materiales, especialmente ingresos [...] (y) la exclusión social como una formulación más abarcante que se refiere al proceso dinámico que sitúa fuera, parcial o totalmente, de los sistemas social, económico, político o cultural que determinan la integración social de una persona en la sociedad".

Principales diferencias pobreza / exclusión social	
POBREZA	**EXCLUSIÓN SOCIAL**
Es un estado	Es un proceso
Carácter personal	Estructural
Individuos	Grupos sociales
Unidimensional (carencia económica) / Estática	Multidimensional / Dinámica
Sociedad industrial	Sociedad posindustrial
Pauperización	Dualización social

Fuente: Tezanos, J. F. (ed.) (1999): *Tendencias en desigualdad y exclusión social*, Sistema, Madrid.

Con respecto a las personas que padecen la exclusión social hay que destacar que a causa de los cambios sociales acaecidos en los países más desarrollados a lo largo de estos últimos años, son cada vez más los colectivos que padecen esta situación. De esta forma, junto a los tradicionales grupos que se situaban anteriormente en la pobreza, aparecen otros que anteriormente se situaban en el campo de la integración social y que no solían sufrir estas dinámicas. Entre éstos, pueden subrayarse los de las personas desempleadas o con empleos precarios, el de amplios sectores de la juventud, el de la población inmigrante o el de algunos grupos de mujeres. El rasgo común de estos colectivos va a ser precisamente la diversidad y complejidad que entrañan sus situaciones y la influencia de éstas en la imposibilidad de garantizar unos mínimos derechos ciudadanos.

A lo largo de la década de los 90 y actualmente la importancia de la exclusión social en el análisis de la realidad social ha tomado gran importancia. Prueba de esta afirmación son todos los estudios, investigaciones y trabajos que se están realizando en este sentido desde el mundo académico, o el cada vez mayor énfasis que se le da al tema en MEDIOS DE COMUNICACIÓN de carácter general. De hecho, a día de hoy, es uno de los grandes "campos de batalla" para la UE, desde que en el año 2000 se hiciera mención expresa de la misma en el Consejo Europeo de Lisboa como uno

de los objetivos a trabajar en el campo de las políticas sociales europeas.

Visto lo visto, puede extraerse que normalmente es un concepto que dentro del mundo académico suele utilizarse para designar la realidad que se da en los países más desarrollados, en los que vienen a conocerse como “el norte”; y en cierto grado esta afirmación es real e irrebatible. Pero, del mismo modo, atendiendo a la realidad económica, social, política y cultural que se da en amplios lugares y sectores de la población mundial, puede decirse que son muchas las personas que se encuentran en situación de exclusión social y de carencia de oportunidades para desarrollar una vida mínimamente digna. Es más, la profundización en estos aspectos se convierten en un imperativo para el DESARROLLO y la salud de un concepto como éste, que engloba a ciertos colectivos del “norte” y a grandes sectores del “sur”.

La exclusión social como final de un único continuum: de la integración a la exclusión pasando por la vulnerabilidad

Como puede extraerse de lo visto en el cuadro sobre las diferencias entre pobreza y exclusión social, ésta última no puede entenderse como un fenómeno inconexo y alejado del entorno social más cercano. De este modo, el binomio integración/exclusión no atiende a una lógica de compartimentos estancos, en los que de uno se pasa al otro de forma automática. Son más bien partes de un *continuum* de un proceso en el que se dan diferentes grados tanto de integración como de exclusión y en el que la integración y la exclusión compondrían los extremos de dicho *continuum* (Castel, 1997; 2004). En este escenario de gradación, toma vital trascendencia un término que cada vez es más utilizado dentro de las ciencias sociales para referirse a los procesos sociales que se están dando en estos últimos años. Y este concepto es el de vulnerabilidad social, que podría ser definido como el tránsito o la etapa media entre la integración y la exclusión social -aunque frecuentemente sea realmente difícil delimitar los diferentes estadios dentro de este proceso-.

Tal y como puede observarse de todo lo dicho anteriormente, la vulnerabilidad social no se limita a definir la situación de aquellas personas que se dirigen o se deslizan hacia la exclusión social; es también un proceso que mira hacia arriba, hacia las personas integradas y fomenta “la desestabilización de los estables” (Susín, 2003:171). De este modo, la erosión de la cohesión social ha supuesto que cada vez más personas se encuentren en una situación de vulnerabilidad social, en el que la incertidumbre, la inestabilidad, la inseguridad y la precariedad se convierten en elementos constantes e inherentes a la trayectoria vital de dichas personas. De hecho, son todas aquellas personas que no pueden comprar carne o pescado y se tienen que conformar con pasta o legumbres, aquellas que no pueden “disfrutar” de calefacción en casa o tienen que realizar la “cuadratura del círculo” para poder pagar la hipoteca o las facturas a fin de mes. Como bien señala Glotz (1992:179) “a esta gente aún se la puede encontrar en los supermercados; y la mayor parte de ellos todavía no se distingue visiblemente de la mayoría, pues no se puede saber si alguien, que solamente tiene margarina, pan y yogur en el carrito que lleva a la caja, está a régimen para no engordar demasiado o si no le alcanza el dinero para comprar lo suficiente”. En resumidas cuentas, se trata de una situación en la que la fragilidad y lo impredecible se convierten en norma, una sociedad que ha sido muy reflejada por Ritzer (1993) en su ya famoso *La sociedad McDonalizada*.

Como puede pensarse, este fenómeno cada vez está más extendido y son también cada vez más las personas que lo sufren. De hecho, se estima que en torno a un 20-25% de la población europea puede encontrarse en dicha situación. Como principal factor del auge de la vulnerabilidad pueden destacarse varios, pero el incremento casi exponencial de la precariedad laboral así como los cambios que se han dado en la estructura social y/o económica sirven en gran parte para comprender y analizar esta realidad. En el caso estatal, además, unido a éstos, el coste de las viviendas y sus consiguientes hipotecas hacen que la situación sea todavía peor. El caso vasco, lógicamente, no es ninguna excepción. Así, en el año 2002 un 40,3% de la población activa vasca tenía un empleo no estable o se encontraba en situación de desempleo (Sanzo, 2002:92). Si a este dato se le suman otros como el de personas que viven con pensiones que rozan el umbral de la pobreza o el de personas que viven en situación de pobreza potencial que es subsanada gracias a la ayuda familiar, pueden extraerse algunas conclusiones que quizás puedan ser algo exageradas pero que apuntan a unas dinámicas sociales en las que cada vez más personas son las que tienen grandes dificultades para pertenecer a la parte integrada de la sociedad y las que quedan inmersas en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social.

Para acabar, hay que apuntar que tras ver los aspectos resaltados en estas líneas precedentes no cabe más que concluir con que tanto la exclusión como la vulnerabilidad son fenómenos sociales de una trascendencia tal, que están en juego algunos valores que han ido parejos a la MODERNIDAD a lo largo de los últimos 200 años, como por ejemplo la SOLIDARIDAD, la ciudadanía, la cohesión o la integración social, entre otros muchos. Del mismo modo, los retos y los dilemas a los que se enfrentan las actuales sociedades desarrolladas con respecto a su modelo societario no son ni mucho menos de fácil solución; el debate ha comenzado y la exclusión social es uno de los temas más importantes que pueden encontrarse en este campo.

Ver también: Ciudadanía global; Diferencia / desigualdad; Discapacidad; Género.

Bibliografía

Autes, M. (2004): “Tres formas de desligadura” en Karsz, S. (Coord.): *La exclusión, bordeando sus fronteras*. Barcelona, Gedisa.

Castel, R. (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.

Castel, R. (2004): “Encuadre de la exclusión” en Karsz, S. (Coord.): *La exclusión bordeando sus fronteras*. Barcelona, Gedisa.

Castells, M. (1999b): *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. 3, Madrid, Alianza.

García Laso, A. (2003): “El concepto de exclusión” en VV.AA: *Análisis económico de la exclusión*. Madrid, Consejo Económico y Social (Serie Documentos).

Glotz, P. (1992): *La izquierda tras el triunfo de Occidente*. Valencia, Ed. Alfons el Magnànim.

Gore, Ch.; J.B. Figueiredo y G. Rodgers (1995): “Introduction: Markets, citizenship and social exclusion” en Rodgers, G.; Ch. Gore y J.B. Figueiredo (ed.): *Social Exclusion: Rethoric, Reality, Responses*. Geneve, International Labour Organization.

Madanipour, A.; G. Cars y J. Allen (ed.) (1998): *Social Exclusion in European Cities*. London, Jessica Kingsley Publishers.

Ritzer, G. (1993): *The McDonalization of Society*. California, Pine Forge Press.

Sanzo, L. (2002): “Precariedad económica y social en Euskadi a finales de los 90” en *Inguruak*, Nº 32, abril, pp. 89-105.

Subirats, J. (dir.) (2004): *Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona, Fundación La Caixa.

Susín, R. (2003): “Para una reactivación práctica de la ciudadanía. Iniciativas populares frente a la exclusión” en Martínez de Pisón, J. y A. García Inda (coords.): *Derechos fundamentales, movimientos sociales y participación. Aportaciones al debate sobre la ciudadanía*, Madrid, Ed. Dykinson.

Tezanos, J.F. (ed.) (1999): *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid, Sistema.

Walker, A. y Carol Walker (eds.) (1997): *Britain Divided: The Growth of Social Exclusion in the 1980 and 1990s*. London, Child Poverty Action Group.

Gorka Moreno

F

Financiación

Acción y consecuencia de Financiar.

Financiar

1. Participar activamente en la economía aportando recursos monetarios propios a aquellas actividades que construyen la sociedad que cada uno sueña, de tal forma que el dinero aportado actúe como instrumento de acción y cambio social.

2. Comprometerse mediante la aportación de recursos monetarios en la construcción de una economía al servicio de las personas, participando de riesgos y beneficios, medidos tanto en términos económicos como de rentabilidad social.¶

Términos relacionados

Ahorro de proximidad. Experiencias de ahorro comunitario y local que nacen de los ciudadanos y ciudadanas que desean poner su dinero al servicio de proyectos locales que, mayoritariamente, se encuentran excluidos del sistema bancario por no tener garantías reales sino personales.

Banca Ética. Se trata de una forma de hacer banca sujeta a criterios económicos y técnicos, pero además sociales pues los accionistas y depositantes de la banca ética esperan contar con más información que beneficios acerca del uso de su dinero, contrariamente a los accionistas y depositantes de cualquier banco convencional o tradicional.

Fondo Ético / Fondo Solidario. El 15 de noviembre de 1999 la Comisión Nacional del Mercado de Valores aprobó una circular, elaborada por INVERCO, en la que se especifican los requisitos necesarios, para que una Institución de Inversión Colectiva pudiera utilizar la denominación de ético, ecológico o cualquier otra parecido contenido. Según esta circular, estos fondos tienen que reflejar en el folleto informativo su ideario y los criterios que necesariamente deberán cumplir en su política de inversiones. Para garantizar este último punto y realizar un filtro previo de los valores que cumplan con los idearios del fondo existirá una comisión de ética, formada por miembros independientes y que guarden una relación de proximidad con estos idearios, que normalmente son asociaciones del tipo ONG.

Inversiones socialmente responsables. Se trata de un instrumento de canalización del ahorro que haga posible la financiación de actividades productivas en sectores marginados del acceso al crédito (lucha contra la pobreza, fomento de la micro y pequeña empresa, protección ecológica, etc.). Permiten involucrar al capital privado y a los intermediarios financieros en el campo de la actividad social, acercando el crédito a las personas y/o colectivos más desfavorecidos y no por ello morosos y tratando de fomentar el ahorro clave para el DESARROLLO. Combinan los objetivos éticos con los financieros y no suponen innovación alguna en el campo de la ingeniería financiera, simplemente hacen explícito su contenido social, ambiental o redistributivo. Su verdadera misión es convertirse en instrumentos eficaces para mejorar las condiciones de vida de la sociedad a través de la acción de empresas y organizaciones motivadas a comportarse de manera socialmente adecuada respondiendo así al interés de sus inversores y creando valor añadido no sólo económico sino también social y medioambiental.

Y=C+S ¿puede haber un ahorro transformador?

La ecuación básica de la economía plantea que Y (la renta) = C (el consumo) + S (el ahorro). El término financiación que aquí se está tratando de definir parte de la idea de que si existe un consumidor preocupado por lo que come, viste, calza, regala... ¿por qué no se va a preocupar, además, de qué hacer con la parte de la renta que no destina a consumir sino a ahorrar? ¿qué tipo de inversiones se le ofrecen que estén de acuerdo con sus valores? ¿puede transformar el mundo con sus ahorros? Si la parte de la renta familiar que se

dedica al consumo, ha ido encontrando poco a poco su hueco en los presupuestos y acciones de compra, es hora de plantear soluciones a la pregunta de qué hacer con la otra parte, con la dedicada al ahorro. ¿De qué sirve sin embargo utilizar menos el coche (o nada) si luego tenemos acciones en un fondo de inversión que financia a las principales empresas petroleras?

El término "inversiones socialmente responsables" parece ser que se utilizó por primera vez en Estados Unidos, en la década de los cincuenta cuando determinados grupos religiosos, como los cuáqueros, prohibieron las inversiones en las que se llamaron "acciones del pecado": empresas relacionadas con el alcohol y el tabaco o el juego. Estos grupos religiosos, y otros, como la iglesia metodista por ejemplo, pensaban que no era ético lucrarse con este tipo de actividad empresarial y por lo tanto rechazaban cualquier tipo de participación en ella. Este planteamiento era de carácter puramente interno y no se comunicaba socialmente ni buscaba llamar la atención. (Lydenberg 2002). No tenía pues un componente político, transformador sino más bien una utilidad moral.

Por otra parte, el antropósofo Rudolf Steiner puede decirse que fue el precursor de la inversión ética y ecológica en Europa. Fue la cabeza visible de un movimiento social muy establecido en Europa Central que promovió, en la primera mitad del siglo XX la TRANSFORMACIÓN SOCIAL y espiritual profunda a partir de una crítica radical de la civilización industrial. Sus ideas de PARTICIPACIÓN social, basadas en la libertad de pensamiento, la igualdad jurídica entre las personas y la SOLIDARIDAD en lo económico se vertebraron en la vida cotidiana mediante la creación de tres proyectos sociales: en el ámbito pedagógico se crearon las escuelas *Waldorf*, que promovían una enseñanza no competitiva y espiritual; en el área de la medicina, se crearon unas clínicas que practicaban una medicina de carácter holístico; y en el sector agrario, se fomentaron las granjas agrícolas seguidoras de los métodos biodinámicos u orgánicos.

También, como antecedente histórico, es necesario aludir a las primeras cajas de ahorros, cuya finalidad originaria también puede considerarse social. Su origen está ligado históricamente a instituciones de tipo benéfico, precisamente para hacerlas financieramente viables. El concepto moderno de caja de ahorros se debe al pensamiento de Jeremy Bentham, en la segunda mitad del siglo XVIII, quien considera a las cajas como un instrumento de mejora de las condiciones de vida de la clase trabajadora. A principios del siglo XIX, las cajas canalizan los ahorros de la clase obrera y también de la clase media, a la que no atiende la banca privada, orientada a la alta burguesía y a las grandes empresas.

Sin embargo, aunque las cajas de ahorros tienen en su origen la consideración de entidades benéfico-sociales, con el tiempo han experimentado una evolución que subraya cada vez más su carácter de instituciones económicas de naturaleza puramente crediticia.

La creciente preocupación por las cuestiones éticas en ámbitos económicos y profesionales responde a una autentica necesidad y no a una mera moda

Los flujos financieros (y comerciales) mundiales son parte importante en la creación de desigualdades e injusticias en el mundo. GLOBALIZACIÓN significa, entre otras cosas, concentración financiera mundial y facilidad de movimientos especulativos de capitales (fin del patrón oro y hegemonía del dólar; el Consenso de Washington, concentración de las riquezas en pocas manos...) La conciencia bienpensante del Norte convierte a menudo la solidaridad en un bien de consumo y en mercancía a intercambiar, unido a los planteamientos de imagen y reputación corporativa que tienen las grandes corporaciones financieras y que se demuestran en proyectos de la llamada RSC -Responsabilidad Social Corporativa- que no son sino meros programas de MARKETING solidario: fondos solidarios y éticos; tarjetas *affinity,* incluso microcréditos que lo único que hacen es dotar de financiación mas o menos fácil a personas excluidas del sistema para que entren en él. Esta mal llamada responsabilidad social corporativa de la banca unido a las importantes cantidades de dinero que mueven algunas ONG y la apuesta de la AECI por sistemas de microcrédito de corte neoliberal hace que tanto el SCH como el BBVA como otros grandes bancos españoles ofrezcan a las ONG de mayor renombre importantes concesiones comerciales que, cual cortinas de humo, hacen que el camino hacia una banca ética y unas finanzas transformadoras se vea dificultado.

En la lucha contra las causas de la EXCLUSIÓN y el empobrecimiento (que es el que debería ser el verdadero objetivo del desarrollo) es necesario plantearse un cambio de paradigma y hablar del comportamiento del ciudadano económico que quiere transformar el mundo desde su aquí y su ahora, desde su cotidianeidad. Es así donde nacen planteamientos de ahorro ético y responsable, en

el que los préstamos promuevan ciertos valores éticos o culturales, promuevan la creación de empleo estable, la generación de ingresos en las personas pobres, el cuidado del medioambiente y el fomento del asociacionismo, el cooperativismo y la solidaridad en general. Un ahorro en el que el principio rector sea el para qué y el porqué y qué. La cuestión estriba por lo tanto en que el dinero no se presta a quien se considera pobre sólo porque sea pobre sino que se que se concede también valorando lo que el proyecto presentado tenga de transformador de la sociedad y la injusticia.

En general, dentro del campo de las financiación responsable se distingue entre:

Criterios negativos (o excluyentes): Se excluyen empresas cuyos procesos productivos contaminen, fabriquen material nuclear o armamento o no respeten los derechos fundamentales de los trabajadores y trabajadoras. Concretamente empresas que produzcan armamento, tabaco, alcohol, juegos de azar o de violencia, publicidad ofensiva, que trabajen con regímenes políticos opresivos o que utilicen mano de obra infantil, que exploten innecesariamente a los animales o que degraden el medioambiente, entre otros. Son los seguidos por los llamados "productos éticos" ofrecidos por la Banca Convencional.

Criterios positivos (o de inclusión): Se favorece la inversión en empresas que promueven el desarrollo local o comunitario de los países en vías de desarrollo, que produzcan bienes o servicios que mejoren la calidad de vida, que respeten los derechos de sus trabajadores y que les proporcionen un nivel de BIENESTAR adecuado, que conserven la naturaleza, la energía o los recursos naturales y que controlen la contaminación. Son los practicados por las entidades y el movimiento de la economía solidaria y el ahorro alternativo.

Criterios de participación, no muy habituales en España, suponen la compra de acciones de las empresas en un paquete suficiente como para poder influir en las Juntas de Accionistas y por lo tanto cambiar el rumbo de las decisiones. En España la ONG SETEM compró hace pocos años una cantidad importante de acciones de la empresa textil Inditex.

Modos, modelos y maneras de ejercer unas finanzas diferentes y transformadoras

Las finanzas sociales se han basado históricamente en cuatro pilares fundamentales:

Las cooperativas, sindicatos, movimiento obrero y en definitiva las organizaciones que provenientes de una IDEOLOGÍA de izquierda, tratan de buscar alternativas al capitalismo desde la creación de nuevos instrumentos. Así por ejemplo Coop57 en Barcelona (y posteriormente en Aragón, Madrid y Pamplona).

Los movimientos de iglesia progresista y de base, preocupados por sus fondos y por dónde se invierten a raíz fundamentalmente de los postulados del Concilio Vaticano II. Así por ejemplo el Fondo de Solidaridad Paz y Esperanza de Loja (Granada).

El tercer pilar tiene carácter reivindicativo: el movimiento ecologista primero y, actualmente los movimientos sociales (llamados también a veces antiglobalizadores o alterglobalizadores), junto al amplio movimiento de economía solidaria y alternativa al modelo capitalista mundial serían los principales impulsores de estas nuevas formas de banca y sistemas de ahorro. Así por ejemplo las diferentes experiencias que se engloban en la Red de Útiles Financieros Alternativos y Solidarios en España (www.economiasolidaria.org/RUFAS).

Un cuarto y último pilar tendría sus raíces en las ONG para el desarrollo y el movimiento de solidaridad con los países empobrecidos y con los excluidos del sistema bancario, aunque en España no son en general las más activas en el campo de las finanzas sociales.

En España conviven un sinnúmero de experiencias de muy diverso tipo. Desde productos que la banca convencional está ofreciendo bajo el nombre de *productos éticos* y que como se ha visto no son sino meros instrumentos de marketing, hasta algunas experiencias de grupos de ahorro responsable y alternativo que funcionan en paralelo al sistema bancario desde hace ya algún tiempo existen en el mercado español una serie de productos, ofrecidos por la banca convencional, que se acercan a la filosofía financiera expuesta en esta ponencia. Además de los principales fondos éticos y solidarios, existen otros productos interesantes a exponer como son la libreta ética y el depósito de *Caixa Popular*, en Valencia, la cartilla de *Caixa Colonya*, en las Islas Baleares o la experiencia de *BBk Solidaroa* Otros ejemplos pueden ser la fundación *Un Sol Mon*, iniciativa de *Caixa Catalunya* y que se dedica fundamentalmente a otorgar microcréditos a países del Sur; la sección de microcréditos de La Caixa o la creación de una oficina especial en el banco *SCH* para la atención del Tercer Sector.

Los antecedentes del ahorro de proximidad en el Estado español habría que encontrarlos en la creación en 1988 de una asociación para la banca social y ecológica o en la fundación de la Red de Economía Alternativa y Solidaria (REAS) en 1995. En el año 1997 existían no más de cinco o seis iniciativas en España: la cooperativa Coop 57, en Cataluña, la sección de crédito solidario de la ONG para el desarrollo *Ideas*, la experiencia de financiación compartida y solidaria de las empresas de la Red de Economía Alternativa de Euskalherria o el caso del fondo de solidaridad *Paz y Esperanza* en Granada. Posteriormente a estos grupos pioneros del ahorro solidario, la evolución de este tipo de iniciativas ha sido muy importante. Cabría destacar, entre otros muchos hitos, como actores de este crecimiento:

La *Asociación para la Financiación Solidaria* en Zaragoza, cuyo objetivo fundamental es la Sensibilización y la intermediación financiera entre personas o entidades que tengan proyectos de economía social y personas inversoras. El mecanismo utilizado son los bonos solidarios. Destaca su publicación llamada "la peseta solidaria", boletín de información y educación acerca del uso del dinero.

En Madrid el *GAP, Grupo de Apoyo a Proyectos de Economía Basados en las Personas* cuya función también es la intermediación financiera y que en apenas cuatro años ha financiado proyectos por valor de unos veinticinco millones de pesetas y cuenta con cerca de cien socios.

La aparición en Valencia de *IUNA*, empresa creada por la asociación *NovaTerra*. La función de esta empresa es la de dotar de soluciones económicas a personas en situaciones desfavorecidas. Así ha creado empresas de mensajería y jardinería. Es de destacar la puesta en marcha de una bolsa de compraventa de acciones de esta empresa y sus proyectos.

La apertura en 2003 de una sucursal del Triodos Bank holandés.

La existencia de una red de ámbito nacional, la *Red de Útiles Financieros Alternativos (RUFAS)* y de FIARE, asociación nacida en Euskadi que trata de impulsar una banca ética al estilo de lo que pasó en Italia.

En Europa existen actualmente al menos dos modelos diferentes de hacer banca ética, distintos en sus orígenes y planteamientos pero complementarios: el modelo centroeuropeo cuyo máximo exponente es *Triodos Bank* y el modelo del Sur de Europa representado por *La Banca Popolare* (Italia).

El *Triodos bank* se fundo en Holanda en el año 1980 con la misión de "apoyar la regeneración social con actividades bancarias", tratando así de contribuir a la construcción de una sociedad más orientada hacia las personas. La iniciativa parte de un grupo de ciudadanos holandeses preocupados y conscientes de que la actividad económica afecta a todas las personas, y de que un uso responsable del dinero parte de cuestionarse determinadas materias acerca del mismo. Pretende contribuir a un cambio positivo en la vida social desde la consideración de que cada ser humano tiene derecho al libre desarrollo de sus capacidades en términos de igualdad y es responsable, asimismo, de las consecuencias que generan sus actos, incluidos los de carácter económico, tanto para los demás como para la tierra.

La *Banca Popolare* o banca ética italiana nace en 1995 como una *Cooperativa hacia la banca ética*, buscando fondos para el Tercer Sector italiano. A iniciativa de veintidós asociaciones su primera misión es recolectar un millón de euros, que es la cifra que las autoridades italianas piden de capital para un banco de carácter local (6 millones y medio si se desea ser de ámbito nacional). La primera idea es fundar un banco en la región de Padua que es el centro financiero de Italia. Sin embargo, el dinamismo social de este país y de su Tercer Sector hace que enseguida este objetivo deba abandonarse por otro más ambicioso y buscar la fundación de un banco de ámbito nacional. Se tarda tres años en conseguir este objetivo, pero a cambio de esta lentitud, el proyecto de banca nace con unas raíces sociales muy asentadas. Se dice que la banca ética italiana es la banca del Tercer Sector. Nace del Tercer Sector y trabaja para el Tercer Sector y es precisamente ésta la gran diferencia con el modelo del *Triodos Bank* más asentado en los ciudadanos en tanto que individuos.

Conclusión: principales diferencias entre financiación para la transformación y financiación par el lucro

La principal distinción entre unas finanzas transformadoras y otras que no lo son, residen fundamentalmente en la selección del público que se hace, en las alternativas de inversión que se ofrecen y en los criterios de manejo del dinero.

La banca ética y las finanzas alternativas trabajan no sólo sujetas a criterios técnicos (mínimo riesgo y máximo rendimiento) sino además socia-

les pues los accionistas y depositantes de la banca ética esperan contar con más información que beneficios acerca del uso de su dinero.

Las finanzas convencionales tienen que ser atractivas para el público en general, ofreciendo productos atractivos tanto en la captación de pasivo (ahorro, cuentas corrientes, fondos de inversiones y de pensión, etc.) como en la colocación (créditos, avales, financiamiento de comercio exterior, tarjetas de crédito, etc.) y para sus accionistas, ofreciéndoles tasas de ganancia del capital invertido suficientemente atractivas. A esta banca no le interesa el origen de los depósitos, siempre que no sea ilegal, ni los principios o la ideología que tengan los depositantes, así como tampoco le interesa la calidad del destinatario de los préstamos, siempre que se asegure su devolución.

Sin embargo las finanzas sociales no compiten en el mercado de dinero, pues se caracterizan por estar dirigida a un público particular, que está dispuesto a ganar poco a cambio de saber que su dinero cumple una función social o solidaria: los depósitos provienen de personas que están imbuidas de ciertos principios o ideología y por lo tanto, se espera que los préstamos promuevan ciertos valores éticos o culturales. Están dirigidos a promover la creación de empleo, la generación de ingresos en los pobres, así como fomentar el asociacionismo, el cooperativismo y la solidaridad en general. Ofrece, en general, pocos productos en la captación (ahorro, cuentas corrientes, fondos de inversiones) así como en la colocación (créditos, avales y poco más).

Ver también: Economía solidaria; Marketing social.

Bibliografía

Alsina, O. (coord.) (2001): *La banca ética. Molt mes que diners.* FETS.

Ballesteros, C. (2001): “Dinero y corazón”, *Utopía*, primavera 2001.

Castejón M. y C. Carballo (1999): “Nuevos productos financieros éticos”, *Boletín de Economistas Sin Fronteras*, Nº 2, septiembre 99.

CEPES (2001): *Observatorio de los fondos de inversión éticos, ecológicos y solidarios en España*. Barcelona, Centro de Estudios Persona, empresa y Sociedad, ESADE.

De la Cuesta M. y C. Ballesteros (2001): “Las inversiones éticas o socialmente responsables. Experiencias y perspectivas de futuro en España”, *Cuadernos de Información Económica*, Nº 165, nov-dic. 2001.

De la Cuesta M. y N. del Río (2001): “Dinero más ético y solidario para una sociedad más humana y responsable”, *Revista Noticias de Economía Pública Social y Cooperativa*, Nº 33 julio 2001, pp. 46-52.

Sandri, P. (2002): *Dinero Ético*. Madrid, Plaza & Janés.

Rio, N. del (2003): *Rescata tu dinero.* Madrid, Talasa.

Carlos Ballesteros

Formación

El término Formación, es sinónimo de educación, (acción de educar), cuyo uso, de uno u otro concepto, depende del país en que se utiliza. Así, por ejemplo, en Chile o México tiene un significado más amplio, que comienza en el hogar con el nacimiento y hace referencia a aspectos humanos. En el Estado español la formación suele tomar la acepción de capacitar a las personas en una tarea, herramienta o área específica y, por tanto, con el ámbito laboral, mientras que la educación se percibe de una forma más global, aplicada sobre todo en el ámbito académico.

Al hablar de formación nos vamos a referir a los procesos de capacitación de quienes van a asumir programas de EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (ED), tanto desde los espacios de la EDUCACIÓN FORMAL como de la EDUCACIÓN NO FORMAL.

“El nivel de mi conocimiento actual es el otro lado de mis estudiantes, mi conocimiento es mi realidad no la de ellos. De modo que debo partir de su realidad para traerlos a la mía”. Freire (1990).

Todo proceso formativo ha de ser coherente con el modelo educativo que se pretende desarrollar. Hablar por tanto de Formación en ED hace necesario que dejemos claro de que modelo de ED estamos hablando en la actualidad.

Los primeros programas de ED, en el periodo asistencialista de la década de los 40 a los 60, tenían como objetivos prioritarios informar, recaudar fondos y comenzar la formación de recursos humanos en el Sur, sin cuestionar la validez del modelo de DESARROLLO del Norte, ni profundizar en las causas que explican la situación de subdesarrollo en la que viven. Con estos objetivos solo era necesario el formar a educadoras y educadores en el uso y difusión de la información y los materiales previstos en las campañas que diseñaban instituciones como Naciones Unidas, el Fondo Monetario Internacional o entidades religiosas. La

utilización de los métodos tecnicistas eran mas que suficientes pues separaban la producción teórica de la ejecución, el pensamiento de la acción, y por tanto eran adecuados al objetivo único de transmisión de CONOCIMIENTOS y utilización de los recursos suministrados.

Hoy para quienes definimos la ED como una educación activa, comprometida con la defensa de los DERECHOS HUMANOS y que pretende que las y los estudiantes incorporen el sentido crítico a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que desarticule prejuicios e impulse actitudes solidarias. Como una educación que interprete el curriculum como un producto social, cultural e ideológico siempre en proceso de cambio y que recoja propuestas educativas indispensables para la comprensión global, la formación de la persona y el COMPROMISO en la acción participativa y por tanto, para la formación integral de las personas en un proceso interactivo, se hace necesario desarrollar un modelo que posibilite la formación de las educadoras y educadores que faciliten ese proceso (Argibay, M.; Celorio, Gema; Celorio, J.J., 1997).

Desde finales de los 70 fueron surgiendo, desde marcos cualitativos, alternativas de formación que se proponían abarcar los aspectos subjetivos y no manifiestos del comportamiento humano en los procesos educativos en general y en el proceso formativo de las y los docentes. Entre estas alternativas adquiere una particular relevancia la perspectiva denominada "constructivista" por su concepción acerca del conocimiento y por el proceso que realizan las y los sujetos para su apropiación. Esta teoría se ha ido sustentando bien en la Psicología Genética de Jean Piaget y, más recientemente a través de otras como la de la asimilación de Ausubel y la socio-cultural de Vygotsky. Desde esta perspectiva, la tarea consiste en apoyar o acompañar el desarrollo del alumnado, creando un ambiente que movilice las estructuras cognitivas de pensamiento y respete su diversidad.

Según Vogliotti (1999), la influencia del constructivismo psicogenético en los procesos de formación se refleja en el carácter no intervencionista del personal educador que pasa a ser mero "moderador", "facilitador", "orientador". En este sentido, la formación de formadoras y formadores consistirá en la vivencia de experiencias semejantes a las que se provocarán en el alumnado. Así la relación entre la experiencia de formación y la práctica docente es de transferencia de una práctica a otra, siempre partiendo de la práctica que luego se analiza a la luz de la teoría, anticipando nuevas experiencias. El taller será la metodología ideal para hacer, aprender y vivir. Los contenidos deberán partir del conocimiento de las etapas evolutivas del sujeto, de los mecanismos del desarrollo mental y de cómo el alumnado construye sus nociones básicas. Las disciplinas pedagógico-didácticas serán una prolongación o aplicación de las disciplinas psicológicas.

Las aportaciones de Ausubel y de Vigotsky desplazan el eje desde el alumnado al profesorado, del aprendizaje a la enseñanza, de los métodos al contenido. Dado que incorporan la idea de que los contenidos que el alumnado construye son contenidos preelaborados, ya construidos y predefinidos a nivel social y que su apropiación no se logra de forma espontánea sino que debe mediar una ayuda intencional externa. El rol del profesorado no se limitará a crear las condiciones para que el alumnado despliegue su actividad constructiva, sino a orientar esa actividad para que partiendo de los procesos constructivos de estos y los saberes social y culturalmente organizados, pueda reconstruir la cultura y el conocimiento público.

En los últimos años de la década de los 80 surge una nueva tendencia que se incorpora a los modelos de formación, es la que conocemos como crítico-reflexiva. En ella también se puede identificar diferentes perspectivas, entre las que destacamos dos: la primera que mantiene como principio central la conjunción INVESTIGACIÓN-ACCIÓN y que aparece incluida en los nuevos conceptos de desarrollo profesional, con expresiones como "profesores como investigadores en la acción" (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990; Schön, 1987) y la segunda, que añade la dimensión política de los actos educativos desde un propósito emancipatorio y se propone un proceso de formación que apunta a la constitución de "profesores como prácticos reflexivos" (Carr y Kemmis, 1988) o "profesores como intelectuales transformativos" (Giroux, 1990).

El elemento que aúna estos enfoques en la formación es la estrecha interacción entre la teoría y la práctica, que se vinculan con la reflexión acerca del hacer docente y su modificación a partir de la práctica, en una relación dialéctica que supone también una re-conceptualización permanente. Para Schön (1987) el profesorado se comporta como un práctico reflexivo y por tanto, ante los complejos, inciertos y cambiantes problemas de la práctica, diagnostica la situación, reestructura estrategias, prueba o experimenta nuevas acciones. En fin, activa el pensamiento práctico. Elliot (1990) afirma que es "el profesor que desarrolla sus teorías a partir únicamente de la reflexión sobre la experiencia, dejando de lado las

reflexiones presentes y pasadas de los demás, acaba inventando la rueda", añadiendo a la deliberación un carácter cooperativo, imponiendo el auxilio del conocimiento científico y cultural acumulado como apoyo para la reflexión. El dispositivo de formación es la investigación-acción. El profesional docente se forma en tanto somete su actividad a la investigación o reflexión sistemática y racional, poniendo a prueba sus estrategias de trabajo.

Por su parte, Apple (1977), Giroux (1990), Carr y Kemmis (1988) van más allá, reconociendo la naturaleza política del currículo y realizando planteamientos tendientes a la emancipación o reconstrucción social. Se comprometen con la crítica y con el desarrollo teórico y develan los mecanismos ocultos y específicos de dominación que se transmiten en la institución escolar. Incorporan un nuevo concepto dentro de la teoría curricular: el de currículo oculto, es decir lo no explicitado fruto de las relaciones sociales en la institución.

Por la relación del currículum con la práctica, por los efectos que tiene sobre los que intervienen en ella, éste tiene un carácter político y social, está históricamente determinado y constituye un campo problemático. El currículo es un mediador entre la sociedad y las prácticas escolares, ya sea en la determinación de esas prácticas o en su posibilidad de TRANSFORMACIÓN SOCIAL. En esta dirección el profesorado es un elemento clave en la contribución para la construcción de una sociedad más justa. Para ser capaz de actuar y modificar tales condicionantes junto con otros miembros de la comunidad educativa debe examinar sus creencias sociales implícitas y analizar cómo la dinámica social e institucional facilita u obstaculiza sus proyectos educativos.

El método de formación sigue siendo la investigación-acción, pero ligándola a la transformación educativa y social y dotándola de una clara significación política. El profesorado debe ser un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica para comprender sus características y las influencias institucionales y socio-políticas, con la finalidad de desarrollar procesos de emancipación individual y colectiva frente a ellas.

Es desde esta concepción, la que también aborda la formación los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), que proponemos las líneas de intervención para la formación inicial y permanente en la ED.

Una concepción vinculada a la idea de compromiso con las transformaciones sociales y las culturas de emancipación, basada en el análisis y la reflexión sobre la función social de la educación. Que define el perfil y las funciones de las educadoras y educadores con las siguientes características generales:

El desarrollo de sus funciones y tareas se realiza a partir de una reflexión constante, individual y colectiva sobre la propia práctica.

Desde la autonomía organizativa y pedagógica ejercen una profesión creativa que produce, en su desarrollo, grandes satisfacciones individuales y colectivas.

Con una metodología de trabajo en equipo, basada en la creación de formas de organización cooperativas, tanto a nivel de formación permanente como de práctica docente.

La autonomía en la toma de decisiones que implica selección cultural, organización del saber, y relación con el entorno social y cultural y que posibilita a su vez el desarrollo de pensamientos críticos.

Con un saber específico como educadora o educador, que requiere un aprendizaje cultural, científico y pedagógico, amplio y profundo.

Un aprendizaje que debe ser facilitado y que requiere también una formación permanente basada en la reflexión, SISTEMATIZACIÓN y teorización de su propia práctica, de tal manera que los conceptos y aprendizajes asimilados permitan enriquecer su bagaje profesional y, a la vez, tenga una utilidad práctica y directa en su trabajo diario.

Una formación permanente que:

- Facilite la actualización constante de sus conocimientos y su capacitación para responder a las necesidades que genera la sociedad.
- Asegure que el conjunto de los equipos de educadoras y educadores se encuentren permanentemente en condiciones de llevar a cabo el trabajo con las máximas garantías de calidad.
- Contribuya a que puedan tomar todas las decisiones que en el ámbito profesional le correspondan: proyecto curricular, programaciones, acción tutorial, gestión, etc.
- Relacione la formación teórica con la reflexión sobre la práctica, propia y de los otros. Para que partiendo de su situación individual y la de su contexto, haga posible el conseguir los objetivos educativos marcados.
- Que sea diversificada para que cada educadora o educador seleccione y escoja aquellos aspectos que puedan enriquecer su actividad cotidiana.

Ver también: Educación formal; Educación no formal; Investigación-acción; Procedimientos.

Bibliografía

Apple, M. y N. King (1977): "¿Qué enseñan las escuelas?", en Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (1986): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

Argibay, M.; Gema Celorio y J.J. Celorio (1997): "Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación", *Cuadernos de Trabajo*, Nº 19, Hegoa, Bilbao.

Ausubel, D.; J. Novak y H. Hanesian (1986): *Psicología Educativa*. México, Trillas.

Carr, W. y S. Kemmis (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca.

Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

Elliot, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.

Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.

AA.VV. (1988): *Sistema educatiu, escola popular i pedagogia crítica (Anàlisi i alternatives al Projecte LOGSE)*. Valencia, MRP Escola d'Estiu.

Sansano, A. (1990): "El centro como unidad de renovación pedagógica", *Encuentro de educadores para un mundo mejor*. La Habana.

Sansano, A. (1993): "Hacia un plan unitario de formación permanente del profesorado. La perspectiva desde los movimientos de renovación pedagógica del País Valencià", *Documents de les Jornades de la Federació MRPs del País Valencià*, Valencia.

Sansano, A. (1996): "Quina renovació, quina formació, quina escola", *All i Oli Quaderns de l'Ensenyament*, Valencia.

Sansano, A. (2003): *L'Escola que Volem*. Valencia, Tandem.

Schön, D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós / MEC.

Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

STE-PV (1991): *Manifest per un currículum públic, popular i democràtic al País Valencià*. Valencia, STEPV.

Vogliotti, A. y otras (1999): "La compleja vinculación teoría-práctica en tendencias de formación docente", *Contextos de Educación* (I), Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vygostsky, L.S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Albert Sansano

Foro mundial de educación

Según aparece en su propia página web (www.forummundialdeeducacao.com.br) el Foro Mundial de Educación (FME) es "un movimiento por la Ciudadanía planetaria, por el derecho universal a la educación. El FME es un espacio de diálogo entre todos los que, en este mundo globalizado, llevan adelante proyectos de educación de cuño popular y de enfrentamiento con el Neoliberalismo, sea en las esferas públicas, gubernamentales o no, colectivas y de investigación".

Aunque el FME surge a partir del Foro Social Mundial (FSM), a diferencia de éste, se define como movimiento: fuerza que se opone a la Globalización neoliberal, lucha por la defensa de una ciudadanía planetaria y por el derecho universal a la educación. Como el FSM, es un espacio dialógico y de intercambio. Sin embargo, privilegia proyectos de educación de cuño popular: que respeten e interactúen con la realidad social y económica, volcados en las necesidades e intereses de las capas populares; que desarrollen el pensamiento crítico y la Conciencia del pueblo como protagonista de su historia, en convivencia armónica de las personas con el medio ambiente, dentro o fuera de los muros de las instituciones educativas. Esta es una posición política que asume el Consejo Internacional (CI) del FME y que se expresa en los documentos derivados de los distintos encuentros.

El ser humano como parámetro

"La educación no es una mercancía" es una de sus mayores banderas de lucha: pugnar para que la sociedad tenga como parámetro el ser humano. Superar la lógica deshumanizadora del capital, cuyos fundamentos son el individualismo, el lucro y la competición, es una tarea que requiere acciones que van más allá de los espacios de las escuelas, de la academia, de las oficinas, de la pedagogía. Transformar esas ideas y principios en prácticas concretas, salir a las calles, a los espacios públicos y abrirse al mundo son algunos de sus mayores desafíos.

La otra gran proposición es que la educación debe ser continua, permanente y debe viabilizar prácticas educativas que impulsen los cambios

necesarios para la construcción de una sociedad donde mujeres y hombres no sean dominados. Por esto, se plantea la educación libertadora para hacer de las personas AGENTES políticos que piensan, actúan y usan la palabra como medio para transformar el mundo. Paulo Freire creía que la Educación cumpliría su función fundamental si se transformase en herramienta de cambio social. Consciente de que la Educación por sí sola no puede acometer la plena TRANSFORMACIÓN SOCIAL, también estaba convencido de que no habría cambios estructurales sin el concurso de la Educación. “Nadie liberta a nadie, nadie se liberta solo: los hombres se libertan en comunión.” (Freire, 1987).

Su principal objetivo es la elaboración de un conjunto de directrices que puedan promover reflexiones en todo el mundo, fomentar políticas, planes, programas y proyectos educacionales, en todos los niveles de enseñanza, destinados a quebrantar las políticas neoliberales en educación y afirmando la educación como una política pública, por lo tanto un deber del Estado, accesible a todos los pueblos. (www.forummundialdeeducacao.com.br).

Para llevar a cabo esta aspiración, el FME se propone “movilizar las organizaciones, redes y movimientos ligados al área de la educación para el debate y gestión de propuestas alternativas al proyecto neoliberal en educación; posibilitar el intercambio de experiencias educacionales entre educadoras y educadores, equipos de investigación, estudiantes e integrantes de los movimientos sociales del área; profundizar las referencias epistemológicas, políticas y ÉTICAS comprometidas con la EDUCACIÓN POPULAR, democrática e inclusiva; divulgar experiencias educacionales que se fundamentan en el proceso de democratización de la educación como expresión práctica de la posibilidad de un otro mundo posible.” (www.forummundialdeeducacao.com.br).

Para tal proyecto cada evento del FME procura crear el espacio para que la diversidad de actores se encuentre, se reconozca, intercambie prácticas, experiencias y análisis, se articule y cree nuevas redes, alianzas y campañas. Innumerables organizaciones y personas coinciden en que este es el camino para lograr la educación necesaria para otro mundo posible. Consecuentemente, reconocer las luchas históricas; construir espacios para lo nuevo; impulsar la FORMACIÓN y renovación constantes; proporcionar espacio, eco, visibilidad a todas las vertientes y tendencias progresistas del campo educativo y que puedan intercambiarse con otras tantas experiencias y proyectos. El FME surge como concreción de una demanda expresada por la emergente CIUDADANÍA GLOBAL con el propósito de pensar colectivamente las posibles acciones de transformación de la educación que pueda intervenir en el desorden global existente.

El desorden global

Una de las consecuencias más graves de las políticas neoliberales es la reducción continua de la responsabilidad del Estado en la prestación del servicio educativo convirtiendo la educación en una mercancía, al mercado en el agente que determina su calidad y a la capacidad económica en el factor discrecional que asegura el acceso al disfrute de ese derecho. El desarrollo de la educación en el mundo no ha conseguido aun la alfabetización de las personas adultas, ni el acceso general de niños, niñas y jóvenes al sistema escolar. A pesar de los pactos y cumbres internacionales en donde hubo un compromiso mundial en proporcionar a todas las personas la escolaridad básica y general, en 2003 había en el mundo más de 875 millones de personas analfabetas (Mapa do Analfabetismo do Ministerio de la Educación de Brasil). En África y América Latina hay un déficit de 10% de analfabetismo adulto y un 25% de escolaridad básica, dado que en Europa y EUA las tasas son insignificantes, el foso entre unos y otros países y continentes continua ampliándose, retroalimentando, consecuentemente, la globalización neoliberal. El analfabetismo es una de las mayores manifestaciones de la injusticia social.

El creciente proceso de privatización de la esfera pública, acelerado en las últimas décadas, la crisis institucional de las universidades, la propuesta de inclusión de la educación en la agenda de negociaciones de la OMC, en la categoría de servicios que deberían ser regulados por las “leyes” del mercado y la globalización del mercado universitario señalan el camino del desorden global, donde la educación mundial representa un mercado de 2 trillones de US $ por año, más del doble de la facturación de la industria automovilística.

Según Boaventura Sousa Santos, para resistir a la globalización neoliberal es necesario contraponer una globalización alternativa como la que se intenta construir en el ámbito del FSM, sintonizada con el contexto global, produciendo y compartiendo el CONOCIMIENTO de todos los pueblos y naciones de forma cooperativa y solidaria. (Breve, 2004).

Todo comenzó...

Cuando en enero de 2001 se realizó, en Porto Alegre (Brasil), la primera edición del FSM, la

presencia del sector educativo no fue visible, si bien uno de los mayores colectivos presentes era de educadoras y educadores. A partir de la evaluación de varios encuentros educacionales realizados en la ocasión, se constató la necesidad de mayor participación de la educación en el marco del FSM y, como propuesta surgió la idea de la realización del Foro Mundial de Educación, ya que había un consenso en que para conseguir otro mundo posible otra educación era necesaria.

La Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre, una instancia gubernamental, asumió la responsabilidad de convocar las organizaciones y movimientos sociales que tenían relación con la educación para componer el Comité Organizador (CO) que, en menos de nueve meses, preparó el primer FME, con el tema central *La educación en el mundo globalizado*. Con el éxito de esta primera edición (estuvieron presentes alrededor de 17.000 personas) y de las demandas de muchas organizaciones, el FME coordinó una *Conferencia Especial de la Educación* en el marco del FSM, en enero de 2002.

Si la primera edición fue más reflexiva, coyuntural, marcada por los trágicos acontecimientos del 11S, la segunda tenía la pretensión de ser más propositiva, de ahí la elección del tema *Educación y transformación.* Como fue realizada unos días antes del III FSM hubo un avance bastante significativo en relación a la inclusión de otros países y al acercamiento a las organizaciones y movimientos sociales del FSM. Con todo hay críticas contundentes en el sentido de que la educación es un tema transversal y que, por lo tanto, debe estar en todas las mesas de debates y propuestas en el marco del FSM.

En las dos primeras ediciones diferentes organizaciones y movimientos sociales de la educación de diferentes partes del mundo debatieron, construyeron y aprobaron dos *Cartas en Defensa de la Educación* liberadora, popular y ciudadana. Estos documentos recogen y expresan el contenido ideológico del FME, su contexto y los actores sociales que los elaboraran.

Los documentos recusan las políticas neoliberales que privatizan y mercantilizan el derecho a la educación, el pago de la Deuda Externa que genera el permanente drenaje de recursos públicos. Rechazan cualquier forma de intromisión de los organismos financieros internacionales en la definición de las políticas educativas diseñadas por los gobiernos y objetan totalmente los acuerdos de libre-comercio. Rehúsan el uso de la educación como una herramienta de domesticación y subalternidad, o como instrumento de dominación y segregación; y repudian toda forma de imperialismo y colonialismo.

2004 fue un punto de inflexión, de un lado la realización del Foro se desmarca del FSM para hacer el evento cercano al Congreso de la Internacional de la Educación, en el invierno de Porto Alegre. Con el tema *La educación para otro mundo posible* y la invitación a la construcción de una *Plataforma Mundial de Luchas por la Educación* (www.forummundialdeeducacao.com.br), marcó un rumbo distinto al FSM con la proposición de un documento elaborado a escala mundial y, a la vez, dio una respuesta a los críticos del proceso de los foros sociales, que urgían propuestas concretas. Según Graça Bollmann, de la AELAC (Asociación de los Educadores de América Latina y de Caribe) y del CI del FME, más allá que una respuesta "la plataforma pretende establecer referencias para una lucha unificada por la educación en el mundo, elaboradas con la Participación de los movimientos sociales y a través de los mecanismos que la sociedad decida. Se trata de conseguir una propuesta más concreta contra la mercantilización de la educación. Esta es una cuestión que viene siendo debatida por los diferentes movimientos sociales organizados, principalmente de América Latina y Caribe, con la idea de definir un conjunto de puntos claros y objetivos, contrarios a la imposición de los Organismos Internacionales, principalmente la OMC, el FMI y el Banco Mundial. En este sentido, no se trata de desahecer un discurso com otro discurso. Se trata de deshacer una práctica con otra práctica." (Bia Barbosa, 2004).

De otro lado, en 2004, empezó un proceso de descentralización de los eventos en foros temáticos, regionales y nacionales, animados por el Consejo Internacional del FME. Destaca el FME Temático en São Paulo (Educação Cidadã e a Cidade Educadora - http://fmet.terra.com.br), en abril de 2004, preparatorio del evento mundial, donde acudieran más de 100 mil personas. En la apertura de este evento más de 2000 niños y niñas bailaron la historia de la ciudad, metáfora viva de la propuesta del FME, ya que la unidad y el trabajo conjunto de las escuelas de una ciudad tan grande como São Paulo demostró que otra educación es posible. También fueron realizadas ediciones temáticas y regionales en Colombia, en julio de 2003; en Córdoba (Argentina), en abril de 2004; en Chile, mayo de 2004; en Montevideo (Uruguay), junio de 2004; Gravataí (Brasil), abril de 2005;

Córdoba (España), noviembre de 2005; Nova Iguaçu (Brasil), marzo de 2006; Buenos Aires (Argentina), mayo de 2006; Venezuela, noviembre de 2006.

En enero de 2006, durante el FSM policéntrico, el FME realizó su cuarta edición en Caracas (Venezuela), en la Universidad Bolivariana. En este encuentro se amplió la redacción y el compromiso con la *Plataforma Mundial de Luchas por el derecho a la Educación*, con la participación de diferentes organizaciones de once países (dos de Europa, un de Canadá y los demás de América Latina). Entre los principales debates estuvo la cuestión de la integración del continente a través de la educación.

Dos meses después, en el FME temático de Nova Iguaçu, decenas de organizaciones presentaron una *Campaña por el Derecho a la Educación en América Latina*, con la intención de unificar los roles y agendas de luchas de los países. Una agenda compuesta de presiones políticas contra el proceso de privatización de la enseñanza, que pasan por la defensa intransigente de la educación pública en todos los ámbitos y la obligación intransferible del Estado de la garantizarla; por el rechazo a programas de ajuste estructural -que presionan a los gobiernos para desmantelar los servicios públicos- y a la injerencia de las empresas nacionales y multinacionales en el sistema educativo público; y por la negación de cualquier acuerdo nacional e internacional que promueva la mercantilización de la educación, del conocimiento, de la ciencia y tecnología, particularmente de las negociaciones relativas al comercio y servicios hechas en el ámbito de la OMC (www.forummundialdeeducacao.com.br).

En Europa...

Fruto de este proceso diferentes organizaciones que han participado en el Foro Social Europeo de Londres, realizaron un llamamiento para implicar a toda la sociedad en una *Semana Europea de Movilización* (www.fsipe.org). Esta ha sido una iniciativa sin precedentes en la historia de los movimientos sociales de la educación en Europa. Entre el 9 y el 15 de mayo de 2005, en diversos pueblos y ciudades de varios países, la ciudadanía expresó las razones para luchar contra las políticas neoliberales en educación, en especial contra la directiva Bolkenstein (www.stopbolkenstein.org).

Asimismo, a partir del FSM y del FME, surgió la propuesta de la realización del *Foro Social Ibérico por la Educación* de los pueblos y naciones del Estado español y Portugal (www.fsipe.org), que tuvo lugar en Córdoba del 29 de octubre al 1 de noviembre de 2005, con la intención de contribuir a la consolidación de la red mundial de lucha contra la mercantilización de la educación y por la democratización efectiva del derecho a la educación pública de calidad para todas y todos.

El FSIPE fue un nuevo momento en el dinámico proceso impulsado por los foros sociales y por el FME, que buscó ir más allá de la reflexión y la crítica al proyecto hegemónico de la economía global. Apostando por la capacidad social y colectiva de generar alternativas se posibilitó un espacio democrático y plural, abierto a la participación de quienes comparten el COMPROMISO de construcción de otra educación posible para un mundo distinto.

Problemas y desafíos

Es cierto que hasta hoy, los foros sociales son básicamente eventos, cerrados en el tiempo y en el espacio. Y pocas son las entidades que disponen de recursos que les permitan seguir el ritmo de la organización, y aún son menos aquellas que consiguen seguir este ritmo y el de los otros foros. Avanzar para que el FME supere este dilema y se convierta en un proceso permanente es uno de los desafíos. Hay que encontrar medios y estrategias para reforzarlo y construirlo desde su interior. Desde esta perspectiva, el antes y el después del foro no pueden ser sólo la tarea de quienes lo organizan, de militantes y de algunas personas con inquietudes. Cada participante del FME debe tener la posibilidad de contribuir a esta dinámica, en un proceso abierto e inclusivo, que favorezca la diversidad de los puntos de vista. (Sansano, 2005).

El reto es inventar estrategias para organizar políticamente las resistencias desde la pluralidad, la diversidad y la confianza en que otro mundo es posible. Para Pablo Gentili, miembro del CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) y del CI del FME, uno de los mayores desafíos del FME "es promover una articulación mayor con el FSM e incluir dentro del FME otros sectores sociales que también luchan por el derecho a la educación. Movimientos sociales y populares del campo y de la ciudad, etc. Finalmente, hacer un esfuerzo para dinamizar nuestro foro, que no es sólo de académicos e intelectuales que trabajan con educación. Garantizar que este sea un espacio donde la participación, por ejemplo, de la juventud, de los niños se haga más visible." (Barbosa, 2004b).

Hay que buscar formas de organización como bien resume la maestra Mª Ángeles Llorente "de

encontrar frentes de lucha comunes que nos hagan ganar batallas. Hemos de profundizar en las rendijas del sistema, en sus puntos flacos y asestar golpes que lo tambaleen. Para ello hay que tener claro al enemigo y saber que nada cambia sin la lucha. La más pequeña de las conquistas, sea personal o social, se consigue luchando. Y las luchas no son lineales. Eso sí, son educativas. La negociación en cualquier sistema de PODER siempre es fruto de una sucesión de luchas. Y hay que tener fuerza política para negociar. Fuerza política que supone acumular fuerzas, buscar aliados, formar pensamientos...Y negociación que implica intervenir en la vida pública para modificarla." (Mª Ángeles Llorente, 2005).

Un tema sobre el que no se profundizó en el marco del FME fue el la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, y ello a pesar de que la ED puede ser un instrumento poderoso para aprovechar las grietas en las estructuras Norte-Sur y en las relaciones Sur-Norte. La cooperación técnica, la SOLIDARIDAD internacional, la interculturalidad, son temas que deben ser debatidos por sus actores sociales (personal cooperante y beneficiario) con otros colectivos y organizaciones con diferentes caminos. El FME puede ser un espacio privilegiado para este debate e intercambio, porque ahí se desarman los conceptos eurocéntricos, y se puede vivenciar una horizontalidad en las relaciones de poder importante para los objetivos de la cooperación.

El otro gran desafío es el de construir la próxima edición del FSM y del FME en el continente africano y saldar deudas antiguas, entre otras batallas, luchar contra las injustas políticas migratorias restrictivas y selectivas que traen como consecuencia el aumento del tráfico ilegal de personas, las deportaciones colectivas y la violación de los DERECHOS HUMANOS de cientos de miles de personas migrantes de todo el mundo, en especial de este continente y de América Latina. Y es contando con los rostros y cuerpos de las personas excluidas de cada pueblo, porque estas son precisamente la fuente para soñar -en el sentido freireano de la UTOPÍA que es la dialéctica entre el acto de denuncia del mundo que se deshumaniza y el anuncio del mundo que se humaniza- que será posible construir otro mundo (Toledo, 2005).

Ver también: Foro social mundial; Educación para todos.

Bibliografía

Agência Carta Maior. Página especial del Foro Mundial de Educación.
http://agenciacartamaior.uol.com.br

Barbosa, Bia (2004): "Plataforma de lutas pela educação começa a ser construída", en Página Especial do Fórum Mundial de Educação. Ed. Agência Carta Maior, traducción propia.
http://agenciacartamaior.uol.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=2434
fecha de consulta: septiembre de 2006

Barbosa, Bia (2004b): "Fórum define agenda de lutas antimercantilização do ensino", en Página Especial do Fórum Mundial de Educação. Ed. Agência Carta Maior, traducción propia.
http://agenciacartamaior.uol.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=2438
fecha de consulta: septiembre de 2006

Breve, N. (2004): "Para Boaventura, mudanças indicarão rumo do governo", en Página Especial de Educação. Ed. Agência Carta Mayor, traducción propia.
http://agenciacartamaior.uol.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=1921
fecha de consulta: septiembre de 2006

Foro Mundial de Educación
www.forummundialeducacao.org

Freire, P. (1987): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Llorente, Mª Angeles (2005): "La educación como instrumento de resistencia al neoliberalismo", en el Foro Social Ibérico por la Educación, Ed. FSIPE.
www.fsipe.org/docs/DT1B_A_Llorente_cs.pdf
fecha de consulta: septiembre de 2006.

Sansano, A. (2005): "Ante la celebración del Foro Social Ibérico por la Educación", *Revista El Clarión*. Confederación de STE, Nº 14 extra octubre 2005, pp. 4-5

Toledo, L. (2005): "Érase una vez un Foro..." *Revista de Estudios Iberoamericanos*, Visages vers Amérique Latine, Nº 2 julio 2005. Poitiers, pp. 30-33.

Leslie Campaner de Toledo

Foro social mundial

Bajo el lema de "otro mundo es posible" el Foro Social Mundial (FSM) es un marco de encuentro de organizaciones sociales y sindicales, redes, movimientos, ONG, y en general personas de todo el mundo que abogan por una TRANSFORMACIÓN SOCIAL alternativa al orden neoliberal.

Este foro *nace* como alternativa y respuesta al Foro Económico Mundial, que reúne en Davos, Suiza, cada enero, a las élites políticas, económicas y empresariales del mundo, a los que muchos han

venido a llamar, junto a las instituciones internacionales (FMI, OMC, BM...), “los amos del mundo”.

Junto a la PARTICIPACIÓN de las diversas organizaciones, también es relevante la implicación de personas referenciales como Eduardo Galeano, François Houtart, Boaventura de Sousa Santos, Riccardo Petrella, Susan George, Ignacio Ramonet, Samir Amin, Frei Betto, Emir Sader, Walden Bello o Immanuel Wallerstein...

El FSM se reunió por primera vez en *Porto Alegre* (Brasil) en 2001, y allí se ha celebrado la mayor parte de las ocasiones, salvo en Mumbai (India) en 2004, el “policéntrico” de 2006: Caracas (Venezuela), Bamako (Mali), Karachi (Pakistán), y en Nairobi (Kenia) en 2007. Comenzó con 10.000 personas y llegó a 100.000 en 2004. El Foro además ha propiciado la generación de foros sociales locales, nacionales, regionales (como el del Magreb o el de Medio-Oriente) y continentales (foro social de las américas, asiático, africano...). Entre éstos cabe destacar los Foros Sociales Europeos celebrados en Florencia, París, Londres y Atenas.

Desde 2002-2003 los foros sociales a todas las escalas se rigen por la *Carta de Principios* del FSM (www.forumsocialmundial.org.br). Es suficiente adherirse a ellos para tomar parte en los foros. Sus opciones fundamentales determinan que debe estar abierto a todas las corrientes ideológicas, su oposición al orden neoliberal, y la ausencia de partidos políticos como tales.

El FSM no suele hacer *declaraciones* como tal al finalizar. Sin embargo, fruto de la dinámica de trabajo que tiene lugar dentro del foro, los movimientos sociales suelen realizar una declaración y apuntan una agenda de movilizaciones, a menudo relacionada bien con las cumbres de los ORGANISMOS INTERNACIONALES (FMI, OMC...) o bien con reivindicaciones concretas (como las jornadas contra la invasión de Irak).

La *organización* del FSM corre a cargo del Consejo Internacional, que reunía en 2005 a alrededor de 40 ONG y organizaciones, aunque su número no deja de crecer.

El FSM aborda a través de seminarios, conferencias y talleres las principales *cuestiones* que preocupan a la sociedad civil: DERECHOS HUMANOS, políticos, de los pueblos, sociales, laborales, ecología, democracia, etc.

De cara al Foro de Nairobi el Consejo Internacional del FSM presentó el resultado final de la consulta sobre acciones, campañas y luchas. Las actividades propuestas por las organizaciones participantes del FSM quedaron recogidas en los siguientes bloques:

1. Construyendo un mundo de PAZ, justicia, ÉTICA y respeto por las diversas espiritualidades;
2. Liberando al mundo de la dominación del capital multinacional y financiero;
3. Asegurando el acceso universal y sostenible a los bienes comunes de la humanidad y de la naturaleza;
4. Democratización del CONOCIMIENTO y la información;
5. Asegurando la dignidad, la defensa de la diversidad, garantizando igualdad de GÉNERO y eliminando todas las formas de discriminación;
6. Garantizando los derechos a la alimentación, a los servicios de salud, a la educación y al trabajo decente;
7. Edificando un orden mundial basado en la soberanía, la autodeterminación y los derechos de las personas;
8. Construyendo una economía centrada en las personas y sostenible;
9. Edificando verdaderas instituciones políticas democráticas con la completa participación de las personas en relación a la toma de decisiones y el control de los asuntos y los recursos públicos.

Estos apartados recogen una *referencia de mínimos* sobre la cual pueden trabajar los diversos movimientos sociales, que son conscientes de que la GLOBALIZACIÓN actual está dirigida por gobiernos e instituciones internacionales que no tienen voluntad para llevar adelante estas líneas de trabajo.

En los dos últimos FSM van planteándose *divergencias* sobre lo que debe ser el propio foro. Una visión sostiene que debe seguir en la misma línea, sirviendo a la articulación de ideas que son propuestas a la sociedad. Otros entienden que es preciso pasar a una etapa de resistencia, dejar de ser un escaparate de experiencias sociales, y abogar decididamente por realizar propuestas y programas de acción conjuntos a nivel local, regional y mundial bajo ejes temáticos definidos.

Ver también: Foro social mundial: Una mirada crítica; Globalización; Participación; Transformación social; Utopía.

Bibliografía

Díaz-Salazar, R. (2002): *Justicia Global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre*. Barcelona, Icaria.

AA.VV. (2002): *Porto Alegre (Foro Social Mundial 2002). Una asamblea de la humanidad*. Barcelona, Icaria.

Ramonet, I. et al. (2004): *Abecedario (subjetivo) de la globalización*. Barcelona, Seix Barral.

Laura González de Txabarri

Foro social mundial: Una mirada crítica

Según la web oficial (www.forumsocialmundial. org.br) el Foro Social Mundial (FSM) "es un espacio de debate democrático de ideas, de profundización de la reflexión, formulación de propuestas, intercambio de experiencias y articulación de movimientos sociales, redes, ONG y otras organizaciones de la sociedad civil que se oponen al NEOLIBERALISMO y al dominio del mundo por el capital y por cualquier forma de imperialismo. Después del primer encuentro mundial, realizado en 2001, se configuró como un proceso mundial permanente de búsqueda y construcción de alternativas a las políticas neoliberales. Esta definición está en la Carta de Principios, principal documento del FSM".

Dos elementos llaman la atención de inmediato: de un lado que la Carta de Principios (CP) con apenas catorce puntos sea el documento orientador de un proceso que comenzó tan solo hace seis años, que tomó dimensiones locales, regionales, continentales, mundiales, que incorporó un amplio abanico de temáticas, además de alimentar campañas, encuentros, redes, etc.; de otro, el hecho de que la web sea su punto de referencia, aunque haya una oficina en Sao Paulo y otra en Bombay, es la red informática la tutora de tales principios. La paradoja es que "la red fue articulada por el Pentágono para organizar sus operaciones de muerte mundial y hoy es utilizada por estos movimientos cuyas voces sonaban antes en campana de palo" (Galeano, 2001). Las voces que antes repicaban en la soledad, en el silencio y no repercutían en ningún sitio, encontraron territorio donde hacerse eco: el FSM, sostenido por un discurso ético -la Carta de Principios- difundido por Internet donde las personas pueden acceder democráticamente, desde cualquier lugar del mundo, a un acervo de pensamiento crítico, alternativas y visiones de cambio.

Su propuesta es la superación de las prácticas políticas corrientes, a través de la adopción de nuevos criterios para su organización: sin jerarquías, sin portavoces, sin dirigentes o documento final. Tiene la diversidad como valor, la pluralidad como principio y una accesibilidad real.

El FSM posee "un carácter no confesional, no gubernamental y no partidario. Se propone facilitar la articulación, de forma descentralizada y en red, de entidades y movimientos comprometidos en acciones concretas, de nivel local a internacional, por la construcción de otro mundo, sin embargo no pretende ser una instancia representativa de la sociedad civil mundial". (www.forumsocialmundial.org.br).

El FSM no es una entidad ni una organización. En esta dirección, la explicación del profesor Boaventura Sousa Santos (2005) a través de la negación, parece bastante ilustrativa. En la medida en que dice lo que no es, hace que se desprenda lo que puede ser sin que sea un concepto definitivo: no es un evento, ni una serie de eventos, aunque promueva encuentros anuales; no es una conferencia académica, no obstante muchas personas del mundo académico se dirigen a él; no es un partido o una internacional de partidos, a pesar de que en él participen muchos partidos y militantes de todas partes del mundo; no es una ONG o una confederación de ONG, si bien su concepción y organización se debe mucho a ellas; no es un movimiento social, pese a ser designado como el movimiento de los movimientos; rechaza la noción de sujeto histórico y no atribuye prioridad a ningún actor social específico; no asume una IDEOLOGÍA definida tanto en lo que rechaza como en lo que defiende; las luchas sociales expresadas no se ajustan a las vías de TRANSFORMACIÓN SOCIAL sancionadas por la MODERNIDAD occidental de la reforma o revolución; no está estructurado de acuerdo a ningún modelo de organización política moderna (centralismo democrático, democracia representativa o democracia participativa). En él caben muchas concepciones, pero desde luego no el pensamiento único.

Los orígenes

En los años 90, del siglo XX, fueron numerosos los movimientos sociales y organizaciones que se opusieron a la avasalladora GLOBALIZACIÓN neoliberal impuesta al mundo. El escenario principal de las manifestaciones fue en las rondas de negociación de la Organización Mundial del Comercio (OMC), las reuniones del G-8, las asambleas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional (FMI).

A partir de ellas se desarrollaron redes temáticas regionales y mundiales: DERECHOS HUMANOS, educación, reforma agraria, DEUDA EXTERNA

medio ambiente, cooperación, etc. Nuevos sujetos fueron mundializándose y fortaleciéndose: los movimientos feministas, ecologistas, de los pueblos indígenas, las y los sin tierra, las y los sin techo, movimientos contra el apartheid, etc. todos con una emergente dimensión mundial, tanto en su propia identidad social y campo de actuación como en la SOLIDARIDAD que fue despertándose. La necesidad de un espacio de encuentro del conjunto de estas nuevas fuerzas sociales y de ellas con los viejos movimientos sociales se impuso. La manifestación de Seattle, en 1999, fue el punto de inflexión para su creación.

Desde enero de 2001, el FSM se constituyó como contrapunto del Foro Económico Mundial, eligiendo los mismos días para su celebración, exactamente para marcar los lados opuestos generados por la globalización neoliberal. Uno en una suntuosa estación de esquí, en Davos, aislado por la policía, el otro en las orillas del Guaíba, en Porto Alegre, la ciudad donde nacieron los Presupuestos Participativos. Uno con señores grises vestidos de negro, el otro con la multiplicidad de colores de las diversas culturas vistiendo mujeres y hombres que no se dejan doblegar por la cosificación cultural.

Arundhati Roy (2004) dice que: "Paradójicamente, hay más esperanza hoy, aunque las cosas hayan empeorado. La esperanza no es racional, ni realista, es una cuestión de estado de espíritu. Acordémonos del apartheid en Sudáfrica, del Muro de Berlín en Alemania o del movimiento de independencia de la India. ¿Quién habría pensado, en aquel momento, que eso sería posible? Todo el mundo piensa que otro mundo es posible, el mismo George W. Bush. La diferencia es que nuestras posiciones son incompatibles, irreconciliables. Nosotros militamos por una justa representación multipolar del mundo, por una redistribución más justa de la riqueza, por la supervivencia del planeta [...] Como Gandhi, el FSM rehabilitó la idea de la desobediencia civil. La resistencia no violenta debe ser transformada en un arma pacífica. Pues, la opción por las armas sería intentar ganar el presente al precio de hipotecar el futuro."

Según Sousa Santos (2005), después de 2001, el FSM es la organización que mejor representa la globalización contra-hegemónica emergente. El FSM re-inventa la inclusión, tanto en términos de escala como de temática; el método, pues es el todo lo que lo constituye y no las partes que lo componen; la globalización, tanto en la forma en la que acoge los movimientos locales, nacionales y globales, como por ser inter-temático e incluso trans-temático; los desafíos, dado su alcance y su diversidad interna, no solo la resistencia a las políticas dominantes sino también la resignificación de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales convencionales, así como la idea de que el CONOCIMIENTO científico es el único productor de racionalidad política y social.

Este último aspecto llama particularmente la atención porque además de espacio abierto para la articulación de acciones comunes, los FSM colocan en contacto las diversas teorías de la transformación en diálogo permanente. También el debate de ideas rechaza la repetición de las viejas fórmulas para promover el ejercicio de aprender a partir de múltiples puntos de vista, sin jerarquías partidarias y académicas, generando una nueva cultura política. Para Cândido Grzybowski (2006), este proceso posibilita que los actores sociales pasen a creer en sí mismos y en la posibilidad de transformar y reconstruir el mundo. En un mundo en el que la mayor parte de la humanidad está siendo dejada de lado, como un excedente descartable, sentirse produciendo y reproduciendo la vida renueva la esperanza de que otro mundo sea posible. Una UTOPÍA que proclama la existencia de alternativas a la globalización neoliberal.

"Estas alternativas surgidas en el seno del Foro tienen como meta consolidar una globalización solidaria que, como una nueva etapa en la historia del mundo, respete los derechos humanos universales, a todos los ciudadanos y ciudadanas de todas las naciones y al medio ambiente, apoyándose en sistemas e instituciones internacionales democráticos que estén al servicio de la justicia social, de la igualdad y de la soberanía de los pueblos." (Artículo 4, CP). Este deseo utópico que integra varios mundos posibles, es fundamentalmente democrático porque ayuda a maximizar lo que une y a minimizar lo que divide, a celebrar el intercambio en vez de la disputa por el PODER, a orientarse para reunir consensos que superen las fragmentaciones ideológicas y políticas entre los movimientos y organizaciones que o componen (Santos, 2005).

Su organización

Durante su trayectoria el FSM se fue estructurando y reestructurando en un proceso dinámico y permanente. Las tres primeras ediciones, realizadas en 2001, 2002 y 2003, en Porto Alegre (Brasil), fueron constituidas por un Comité Organizador (CO) formado por ocho entidades brasile-

ñas. Cuando el FSM se trasladó a Bombay (India), se creó, en enero de 2004, un Comité Organizador indio, responsable de la organización del IV FSM. Para la quinta edición del FSM (2005, Porto Alegre), se constituyó un Comité Organizador brasileño formado por 23 organizaciones, subdivididas en ocho Grupos de Trabajo.

El VI Foro Social Mundial fue policéntrico, es decir, sucedió de manera descentralizada, en tres ciudades: Bamako (Malí-África), del 19 al 23 de enero de 2006; Caracas (Venezuela-América), del 24 al 29 de enero de 2006 y Karachi (Pakistán-Asia), del 24 al 29 de marzo de 2006. Para cada evento se creó un comité organizador, varios grupos de trabajos y significó un avance para las relaciones de las organizaciones de estos países y continentes.

La VII edición del FSM se realizará en Nairobi, Kenya, del 20 al 25 de enero de 2007. Desde la edición en la India los foros están perfeccionando metodologías participativas, a través de consultas a todas las organizaciones y personas que han participado en los foros y aquellas interesadas en contribuir, ensayando nuevas prácticas de democracia a nivel planetario. La consulta, que se ha llevado a cabo este año, ha posibilitado la identificación de nueve objetivos generales (www.forumsocialmundial.org.br), alrededor de los cuales serán organizadas las actividades propuestas por las organizaciones participantes de los foros. El hecho de proponerlos en forma de objetivos indica como mínimo que la metodología se acerca a las estrategias para implantar acciones conjuntas.

Durante 2007 se crearán grupos de trabajos de organizaciones y movimientos para facilitar el llamamiento y la organización de una jornada de movilización mundial en el 2008, alrededor de la fecha del Foro de Davos. Se trabajará para que esta jornada tenga lugar en todos los rincones del planeta, con sus temas y contenidos definidos por los actores implicados. El Consejo Internacional (CI) entiende que el foro de Nairobi será el espacio privilegiado para que sus participantes debatan, contribuyan, enriquezcan esta iniciativa y se comprometan con ella. Es la primera vez que el CI toma una decisión de este tipo, con lo cual ratifica el COMPROMISO inaplazable del otro mundo posible y necesario.

Los aspectos políticos generales y la discusión sobre rumbos del FSM, el lugar de su realización y las metodologías de los eventos anuales son debatidas y aprobadas en el CI, formado por 148 organizaciones (con los CO de los foros regionales, continentales y temáticos como observadores) y sus comisiones: Metodología, Contenido y temáticas, Expansión, Estrategias, Recursos y Comunicación.

Desde que se cerró el primer FSM, uno de los principales objetivos del CI es multiplicar foros sociales en las más diversas regiones y con los más variados debates. Para esto se crearon algunas categorías de encuentros: los *Foros Sociales Regionales* que se celebran en un ámbito macro-regional, con la metodología y los criterios políticos estipulados por la CP y con el objetivo de aproximar el FSM a la realidad de los movimientos y entidades sociales en las diferentes regiones del mundo (Foro Pan-Amazónico, Foro Social Europeo, Foro Social Mediterráneo, etc.) y viceversa. Los *Foros Sociales* temáticos que tienen como objetivo atender a la demanda de profundización de los debates de cuestiones específicas, o bien porque son consideradas prioritarias en la coyuntura mundial por el CI y, en este caso cuenta con el apoyo de la Secretaría Ejecutiva (SE). También por iniciativas de diversas organizaciones y movimientos sociales, que están implicadas en el proceso, en este caso son llamados *foros sociales por el mundo* y no están acompañados de la SE CI FSM (Foro de las Autoridades Locales, FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN, Foro de la Diversidad Sexual, etc.).

Los foros regionales, nacionales y temáticos fueron emergiendo de los sueños compartidos de un mundo de PAZ, justicia, igualdad, derechos, diversidad, y de cambios en las relaciones de poder patriarcales, clasistas, racistas y excluyentes, pese la diversidad de las realidades, de sus tiempos, procesos y cuestionamientos. Para Irene León (2006), dentro de esta línea, los foros visibilizaron también que lo cotidiano es más político que nunca, y que los cambios se construyen desde transformaciones que envuelven a las personas y al conjunto de relaciones humanas. Esta multiplicidad de foros ha puesto en evidencia las campañas, redes, encuentros, grupos de trabajos, etc. que desarrollan estrategias para posibilitar la concreción de las alternativas en diversos lugares del mundo además de actuar como potentes motores de cambio.

Problemas, desafíos y conquistas

Posiblemente uno de los mayores dilemas del foro sea la presencia o no de partidos y gobiernos. De un lado la CP establece que ellos no pueden participar ni como organizadores ni con activida-

des, aunque pueden ser invitados por los participantes en las actividades que estos organicen. Esta nueva forma de hacer política sin que los partidos y los gobiernos sean los protagonistas no es aceptada por todas y todos. Para estas personas, el cambio solo se dará con la convergencia de las fuerzas políticas y de los gobiernos comprometidos con la sociedad civil en las transformaciones sociales necesarias para otro mundo posible. Otras, piensan que esta es una de las claves del éxito del FSM, porque fortalece los frentes de lucha de la sociedad civil de manera autónoma, y solamente con autonomía e independencia se podrán encontrar caminos para acciones políticas eficaces, para presionar gobiernos y partidos.

La otra cuestión relevante es que hay una concepción, extendida entre numerosas organizaciones que acuden a los foros, de que toda lucha política necesita contar con direcciones que movilicen la militancia y la dirijan en la acción. La crítica es que la permanente búsqueda de la hegemonía de la izquierda en la conducción de la acción concreta genera la competición por el poder entre las propias fuerzas que se oponen al capitalismo, contradiciendo la propuesta del Foro. Son las viejas prácticas de dividir para dominar que conviven con las nuevas. Estas procuran la unidad de microcertezas en medio de las macrolagunas de los conflictos, utilizando una expresión acuñada por las compañeras y compañeros de la Red IRES. No es tarea sencilla respetar la diversidad, el ritmo de cada una de las organizaciones y de los movimientos sociales y, además, asumir las decisiones por consenso. De hecho, muchas voces denuncian que en realidad esto induce a la soberanía de una minoría.

Una de las propuestas más innovadoras del FSM son las actividades autogestionadas y autoconvocadas, sin embargo, esta práctica no ha superado las relaciones de poder en su interior, ya que las organizaciones con más capacidad financiera y de los países centrales son las que tienen más infraestructuras, reproduciendo las fisuras de DESIGUALDAD que él Foro quiere combatir (IBASE). Tomar medidas concretas para favorecer la igualdad es la bandera de lucha de algunas organizaciones, en especial de las feministas que ya lograran algunos progresos.

Los tiempos del Foro deben ser otro punto para el debate pues no hay un tiempo único. Las distintas civilizaciones, culturas y movimientos que forman parte del proceso, conciben el tiempo de manera diferente. Sobretodo si se toman en consideración los tiempos que separan mujeres y hombres de una PARTICIPACIÓN activa en la construcción de otro mundo posible. Incluir la diversidad en el uso y gestión del tiempo es otro desafío importante.

Aunque es importante intercambiar ideas, compartir experiencias y sentirse parte de un movimiento universal, para Roberto Savio (2004), es necesario encontrar una forma de incluir eso en la realidad política e institucional en la cual vivimos todos los días, nos guste o no. Para él, el movimiento (sic) tiene tres desafíos, igualmente importantes: la participación, la movilización y la elaboración (de planes de acción y respuestas para los incontables desastres originados por el sistema neoliberal).

Los movimientos contra la guerra evaluaron que el FSM cumplió un papel importante para impulsar grandes manifestaciones, como la que ocurrió contra la guerra en Irak, el 15 de febrero de 2003. Nunca en la historia de la humanidad se había engendrado una movilización simultánea en tantos países (más de 60), con la participación de cerca de 6 millones de personas. Este movimiento fue fundamental para quebrar la legitimidad de los argumentos de Estados Unidos en el Consejo de Seguridad de la ONU, frenar el aval de muchos países para la invasión de Irak y para la no reelección del proyecto que la legitimaba en las últimas elecciones del Estado español.

Temas como el cuestionamiento de las tecnologías transgénicas en la agricultura, el derecho humano al agua y la lucha mundial contra su privatización, la amenaza a la soberanía de los Estados por parte de conglomerados multinacionales, los incontables tratados de libre-comercio (TLC, ALCA, NAFTA, CAFTA, TLCAN, Unión Europea, etc.), la legitimidad de la deuda externa de los países en DESARROLLO, las leyes de propiedad intelectual referentes a recursos naturales y conocimientos ancestrales de comunidades nativas, las guerras, las bases militares, entre otros, están entrando en el debate mundial.

Nació en una América Latina, sometida por las políticas de la globalización neoliberal emanadas del Consenso de Washington. Contrariamente al descrédito de entonces, se sembró y extendió la esperanza de transformar los valores que colocan el mercado como base de todo y se afianzó el convencimiento de que es posible cambiar la realidad. Según Bernard Cassen, uno de los grandes logros de Porto Alegre como sede, fue la incorporación de las fuerzas sociales del país y del continente al movimiento alter-mundista. América Latina formó parte del primer plan de contestación de la mun-

dialización neoliberal hasta entonces esencialmente euro-americana. Bombay también representó este papel para el sur de Asia. El otro desafío es que ocurra lo mismo en el continente africano que necesita y merece otro mundo posible.

Ver también: Foro social mundial; Globalización; Participación; Transformación social; Utopía.

Bibliografía

Galeano, E. (2001): "Es posible y necesario luchar", en www.forumsocialmundial.org. br/noticias_textos.php?cd_news=312 fecha de consulta: septiembre de 2006

Grzybowski, C. (2006): "Fórum Social Mundial - a reinvenção da democracia (1)", en www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?pagina=bal_candido3_fsm2006 fecha de consulta: septiembre de 2006

IBASE, en www.ibase.org.br

León, Irene (2006): "El futuro del Foro Social Mundial", en www.forumsocialmundial.org.br/noticias_textos.php?cd_news=143 fecha de consulta: septiembre de 2006

Roy, A.: (2004) "Un arma que necesita ser afilada", en www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?pagina=arundhati_2004_esp fecha de consulta: septiembre de 2006

Sousa Santos, B. de (2005): *O FSM Mundial: Manual de Uso*. São Paulo, Ed. Cortez.

Savio, R. (2004): "El FSM necesita un acuerdo de gobernabilidad", en www.sodepaz.net/modules.php?name=News&file=article&sid=1696 fecha de consulta: septiembre de 2006

Leslie Campaner de Toledo

G

Género

El camino recorrido

El término Género, es un aporte que se hace desde estudios de la antropología, realizados por feministas. Hace referencia a las funciones y roles asignados en función de haber nacido hombre o mujer, en un determinado contexto social, político y cultural, entendiendo los roles como comportamientos definidos por una sociedad o cultura, que se esperan de una persona cumpla o ejerza de acuerdo a su estatus social adquirido o atribuido.

Para conseguir que el enfoque de género se incorpore no sólo al trabajo que se realiza en el ámbito de la cooperación sino también a la Educación para el Desarrollo (ED), ha sido necesario el trabajo de muchas mujeres en distintos ámbitos y espacios.

Uno de los principales momentos en este recorrido es la formulación de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en la que se presenta como preocupación mundial la Condición Jurídica y Social de las Mujeres. El principio de la igualdad y la prohibición de discriminación por sexo quedaron integrados a la Declaración Universal.

En la década de los cincuenta, prevalece el concepto de Desarrollo ligado al crecimiento económico. En los años sesenta y principios de los setenta, algunas investigadoras hacen ver que en este modelo los hombres aparecen como sector moderno y las mujeres como sector tradicional. Esto conduce a lo que se conoce por MED, Mujer en el Desarrollo, lo que significaba que las mujeres son incorporadas a un desarrollo ya preconstruido y definido, sin acceder con identidad propia a los beneficios del mismo. Este modelo es objeto de críticas, surgiendo, a mediados de la década de los 80, el enfoque GED, Género en el Desarrollo, que deja de ver a las mujeres como sujetos a "integrar" en el Desarrollo, centra el problema en las relaciones desiguales de Poder entre hombres y mujeres y busca cambiar la posición subordinada de las mujeres (Tamayo, 2003).

La primera Conferencia Mundial sobre las Mujeres en México (1975), abre el debate sobre la Exclusión de las mujeres en el discurso y la práctica de los Derechos Humanos, dejando de lado situaciones críticas para las mujeres en el ámbito privado (sexualidad, reproducción, violencia doméstica).

Entre 1975 y 1985, Naciones unidas declara de la Década de las Mujeres por Naciones Unidas, periodo en el que se desarrollaron estudios que evidenciaron el impacto de experiencias de participación de las mujeres en el Desarrollo y que no habían sido tomadas en cuenta en el trabajo del Desarrollo y en el campo de Derechos Humanos.

El enfoque de género nos permite distinguir la diferencia entre sexo y género: mientras el primero se refiere a las características y diferencias biológicas entre hombres y mujeres, el segundo, hace referencia a las construcciones sociales y culturales que buscan justificarse en esas diferencias biológicas.

La condición sexual se determina en el vientre materno, mientras que la identidad de género se adquiere en el entorno en el que se desarrollan el hombre y la mujer al recibir los mandatos de cómo comportarse según el sexo.

Algunos factores que influyen para desarrollar la Identidad de Género (Antolín, 2003:27):

- "La clasificación del medio. Por ejemplo, qué actividades se consideran propias de una mujer y cuáles de un hombre.
- La calificación que se hace de los objetos, espacios, colores como femeninos o masculinos.
- Los estereotipos de género propios de una sociedad.
- Las actitudes que una familia y una comunidad tengan hacia las actitudes que no se ajus-

tan estrictamente a los comportamientos esperados...”

Según estos factores, podemos ver cómo el ámbito familiar, es uno de los espacios en los que se “aprende” lo que es femenino y masculino. A esto hay que añadir la escuela y los MEDIOS DE COMUNICACIÓN social como elementos que pueden reforzar no sólo formas de comportamiento, sino también legitimar socialmente las relaciones de discriminación entre hombres y mujeres.

Las relaciones de género son relaciones de poder, pues en la medida que el referente y modelo de ser persona se base en los roles y funciones masculinas y éste prevalezca sobre el modelo femenino, se seguirá estableciendo una jerarquía de poder de los hombres sobre las mujeres.

Estas relaciones, roles, funciones, son específicos de cada cultura o sociedad, por lo que pueden cambiar, no sólo por estar en contacto con otros grupos culturales, sino también por el resultado de la acción política (Antolín, 2003:24-25).

Otro aporte importante de este enfoque, es que nos permite ver la diferencia entre posición y condición. Al hablar de condición, se alude a un dato concreto que describe una realidad, una situación determinada en la que se encuentran las mujeres, por ejemplo: la falta de programas de salud preventiva lleva a la población a correr el riesgo de sufrir enfermedades y especialmente las mujeres. En cambio la posición trata sobre la relación que se establece entre hombres y mujeres en esa realidad, en las que las mujeres ocupan la posición subordinada con relación a los varones. Siguiendo el ejemplo anterior, se deben establecer programas sanitarios teniendo en cuenta los problemas específicos de las mujeres para que tengan las mismas oportunidades de acceso a la salud (Vázquez, 2001).

El enfoque de género como elemento transformador

El enfoque de género no sólo nos debe permitir ver las situaciones de DESIGUALDAD entre hombres y mujeres, sino también reflexionar y promover procesos que nos lleven a cambiar estereotipos, roles, costumbres y conductas que son transmitidas de generación en generación y que llevan a las mujeres a una posición subordinada.

Estos cambios pueden promoverse desde la Educación para el Desarrollo, entendida como un proceso que genera cambios positivos de actitudes y valores -personales y colectivos-, a través del análisis, la reflexión y el pensamiento crítico (Polygone, 2003).

Por lo tanto hablamos de procesos en los que no es suficiente conocer datos, y tener información, sino que además deben implementar la TRANSFORMACIÓN de la desigualdad entre hombres y mujeres, la distribución de los recursos, el acceso al poder y las oportunidades, promoviendo un DESARROLLO HUMANO y sostenible. Siendo necesario además que las mujeres tengan un papel protagonista de sus propios procesos de lucha.

En los procesos de Educación para el Desarrollo, además de cambiar el lenguaje, los estereotipos sexistas, transmitir una imagen positiva de las mujeres y de visibilizar las causas de las desigualdades entre hombres y mujeres, se deben aportar metodologías que promuevan no sólo la reflexión, sino también el cambio de actitudes.

Cuando se proponen metodologías, debemos tomar en cuenta varios elementos:

Causas, consecuencias y exigencias. Actualmente, se ha trabajado mucho, por trasladar a la sociedad del Norte, no sólo imágenes, también contenidos, sobre las luchas de las mujeres y su aporte al desarrollo, haciendo énfasis en la mujer como sujeto del desarrollo. Sin embargo, no debemos dejar de lado las causas que llevan a las mujeres a movilizarse, a reivindicar sus derechos. Es importante que tomemos en cuenta que la ED, nos lleva a hacer análisis de las causas de la realidad.

El Enfoque de Género como eje transversal o acciones específicas. Actualmente, los indicadores de género nos llevan a replantear los contenidos de los procesos de ED, claro está que resulta más fácil redactar un indicador, cuando las destinatarias son mujeres y si la temática a trabajar está relacionada directamente con las mismas. Las acciones específicas, no están reñidas con la transversalidad, esta última, nos lleva a análisis más globales, más complejos, pero sobre todo, implica un compromiso organizacional, implica que todos los procesos de ED y de cooperación, tengan como objetivo en todos sus elementos, promover la implicación de hombres y mujeres en la transformación de la desigualdad social, sin perder de vista la situación de subordinación de las mujeres.

Las acciones específicas, nos llevan a alcanzar objetivos más concretos, sobre todo, nos permiten promover procesos de incidencia.

Colectivos destinatarios. Una realidad que no podemos negar, es que las personas que trabajan en Educación para el Desarrollo, son en su mayoría, mujeres, lo mismo sucede con las actividades

cuyo contenido es el "género", son pocos los hombres que participan en ellas. Es un desafío para las organizaciones, el crear espacios para reflexionar sobre esta realidad, para luego poder tener la capacidad de transmitir contenidos que nos lleven a ser sensibles al género.

El género como punto de encuentro. Desigualdad en el Norte y en el Sur. La desigualdad entre hombres y mujeres es una realidad en el Norte y en el Sur. En cualquier parte del mundo, esta realidad ha movido a mujeres y también a hombres, a encontrarse en diferentes espacios para el intercambio de opiniones y experiencias.

Este intercambio, ha generado procesos en los que se plantean elementos comunes y también diferencias que nos permiten establecer nuevos retos, pero principalmente han propiciado acciones conjuntas entre personas de diferentes países, culturas, organizaciones, con un objetivo común: la transformación de la sociedad.

La ED promueve la CIUDADANÍA GLOBAL, por lo que el enfoque de género debe llevarnos a cuestionar las desigualdades a nivel local, nacional e internacional. Sin dejar de lado, la situación especifica de las distintas sociedades (cultura, situación social, económica y política).

La ED debe formar para desarrollar capacidades que están relacionadas no sólo con lo que tradicionalmente se ha considerado masculino: razonamiento, memoria, lógica, lenguaje verbal, jerarquía, clasificación, percepción del tiempo lineal, etc., debe potenciar la creatividad, flexibilidad, síntesis, tiempo circular, es decir, todo aquello que hasta ahora generalmente se había asociado con lo femenino (Von Sanden, 2006:51).

Hablar de género es hablar de una forma determinada de ver, sentir, escuchar, de entender la vida y de pensar, porque el género es más que hablar de hombres y mujeres.

Género es una palabra, que más que un sustantivo, debe ser un verbo (Navarro, 2003:56), porque concierne a todas las personas: hombres, mujeres, niños, niñas y mayores, que se relacionan de determinada forma y en la cotidianeidad deben asumir determinados valores y actitudes que nos lleven a convivir gozando de un reconocimiento como personas, con autonomía, con derechos e igualdad de oportunidades, logrando en definitiva la EQUIDAD respetando las diferencias.

Ver también: Coeducación; Diferencia / desigualdad; Empoderamiento; Exclusión social; Poder, Relaciones de.

Bibliografía

Antolín, Luisa (2003): *La Mitad Invisible. Género en la Educación para el Desarrollo.* Madrid, ACSUR-Las Segovias.

Coordinadora de ONGD de la Comunidad Autónoma Vasca (2004): *"Diagnóstico sobre la incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación al Desarrollo y la Sensibilización realizada por las ONGD vascas"*, en: www.ongdeuskadi.org/files/InvestigacEquidadGenero2004.pdf fecha consulta: junio 2006.

IMOP Encuestas (2000): *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria.* IMOP Encuestas, Madrid, Instituto de la Mujer.

McDowel, Linda (1999): *Género, Identidad y Lugar.* Madrid, Cátedra.

Navarro, Natalia (2003): "Cambiar el chip. Revisión de algunos conceptos para poder impulsar cambios organizacionales en pro equidad de género" en ACSUR-Las Segovias: *Género en la Cooperación al Desarrollo: una mirada a la desigualdad.* Madrid, ACSUR-Las Segovias, pp. 53-89.

Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular. *Mosaico educativo para salir del laberinto.* En www.webpolygone.net/documents/castellano/archives/mosaico_castellano.pdf fecha de consulta: junio 2006.

Tamayo, Giulia (2003): "Género y Desarrollo en el marco de los derechos humanos" en ACSUR-Las Segovias: *Género en la Cooperación al Desarrollo: una mirada a la desigualdad.* Madrid, ACSUR-Las Segovias, pp. 11-21.

Valle, Teresa del (2000): *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Barcelona, Ariel.

Vázquez, Norma et al. (2001): *Guía para alfabetizarse en género y desarrollo.* Bilbao, Coordinadora de ONGD de la Comunidad Autónoma Vasca.

Von Sanden, Cecilia (2006): "Avances y desafíos en la incorporación de la perspectiva de género en la educación para el desarrollo en el Norte" en *Jornadas Estrategias Positivas de Desarrollo. La visión sur en el empoderamiento de las mujeres para la equidad de género (2006).* Bilbao, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 41-52.

Ana Isabel Morales

Globalización

Aunque la palabra tiene un significado difuso que ha propiciado numerosas polémicas, por *globalización* entenderemos un conjunto de procesos que, en ámbitos muy diversos y desde los últimos años del siglo XX, se caracterizan por el designio general de extender a todo el planeta un conjunto de pautas, ante todo vinculadas con prácticas económicas cada vez más agresivas, que responden a los usos e intereses propios del capitalismo occidental.

El reflotamiento y expansión de la palabra *globalización* han obedecido, con certeza, al objetivo de arrinconar el vigor de términos que, como *capitalismo* o *imperialismo*, parecían dar cuenta de manera razonable de muchas de las relaciones económicas existentes en el globo. Como quiera que esos dos términos disfrutaban de una imagen negativa a los ojos de la mayoría de los habitantes del planeta, parecía aconsejable procurar un tercero que, sin modificar la mayoría de las relaciones invocadas, permitiese retratar éstas de forma positiva. En tal sentido, puede afirmarse que existe una poderosa línea de continuidad entre lo que hoy el sistema tiende a describir como globalización y lo que en el pasado se dio en llamar imperialismo y capitalismo. Tal vez por ello, y ante todo en el mundo de habla francesa, no faltan los estudios que prefieren emplear el vocablo *mundialización* con el propósito de retratar procesos *globalizadores* que, razonablemente benignos, se desarrollarían al margen de la lógica tradicional del capitalismo o contestarían, al menos, algunos de los elementos de éste.

La observación terminológica recién formulada en modo alguno significa que deba arribarse a la conclusión de que el capitalismo que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX no ha experimentado mutaciones de relieve. La certificación de esos cambios vendría a justificar que, aun a regañadientes, se acepte el término *globalización*, siempre y cuando por detrás se agregue algún adjetivo -así, *capitalista* o *neoliberal*- que permita recuperar un discurso crítico.

No es difícil identificar los rasgos fundamentales que, en el ámbito *económico*, caracterizan a la globalización capitalista de nuestros días. El primero lo configura una apuesta radical en provecho de la especulación; piénsese que, según una estimación, en el planeta contemporáneo se mueven sesenta veces más recursos en operaciones de cariz estrictamente especulativo, facilitadas por el desarrollo de las NUEVAS TECNOLOGÍAS de comunicación, que los que corresponden a transacciones que acarrean la compraventa efectiva de bienes y servicios. Un segundo rasgo lo aportan las fusiones de capitales, que se han acelerado visiblemente en el último decenio del siglo XX y en los primeros años del XXI, con una secuela fundamental: la propiedad, y con ella las capacidades de decisión, se halla hoy mucho más concentrada. Un tercer rasgo importante de la globalización en curso es el despliegue de ambiciosas estrategias de deslocalización, encaminadas a trasladar a otras regiones empresas enteras, casi siempre en busca de una mano de obra barata que explotar, de ventajas fiscales y de poderes políticos que permitan garantizar la obtención del beneficio más descarnado. El progresivo arrinconamiento de los poderes políticos tradicionales constituye un cuarto elemento de interés: al amparo de tramadas estrategias de desregulación, traducidas en la desaparición de un sinfín de normas legales que en el pasado se suponía establecían restricciones en la acción de los capitales o reconocían derechos, los poderes públicos han perdido visiblemente atribuciones ante todo en el terreno económico y social. La desregulación se ha convertido, por añadidura, en un estímulo para el crecimiento de las redes del crimen organizado.

Los rasgos recién mencionados permiten afirmar que en la esencia de la globalización capitalista se aprecia el designio de forjar una especie de *paraíso fiscal* de escala planetaria. Al amparo de éste, lo que se espera es que los capitales se muevan sin ninguna cortapisa y consigan que los poderes políticos tradicionales queden subordinados por completo a sus intereses, para de esta suerte poder desentenderse, en suma, de cualquier consideración de cariz humano, social o medioambiental.

Un proyecto de la naturaleza del descrito tiene consecuencias muy delicadas en el terreno *social*, Por lo pronto, si los datos generales sobre las DESIGUALDADES existentes en el planeta han cambiado, ello ha sido por cuanto aquéllas se han acrecentado tanto en términos absolutos como relativos. El escenario propio de la globalización se ha visto marcado por una apuesta radical en provecho de la competitividad, saldada en todas partes por un endurecimiento en las condiciones del trabajo asalariado. Las secuelas principales han asumido la forma de salarios cada vez más reducidos, jornadas laborales más prolongadas, derechos sociales en retroceso y precariedad generalizada. Conviene agregar que la globalización no es un proceso uniforme y descentralizado. Se halla controlado, antes bien, desde los tres

núcleos de Poder económico que se revelaron en la segunda mitad del siglo XX en el Norte desarrollado -Estados Unidos, la Unión Europea, Japón-, como lo atestigua el hecho de que de las 45.000 empresas transnacionales hoy existentes, el meollo de la globalización capitalista, nada menos que 37.000 estén radicadas en alguno de esos núcleos (parece razonable suponer que la abrumadora mayoría de las restantes se encuentran en último término controladas, también, desde el Norte). Resulta significativo, por otra parte, que la región más pobre del planeta, el África subsahariana, con más de cuarenta Estados, haya recibido menos de un 5% de los flujos de inversión generados al amparo de un proceso globalizador que asume, de resultas, intensidades muy distintas.

En el ámbito *político* el fundamento principal de las disputas generadas por la globalización lo configura la doble dimensión que al amparo de ésta corresponde al Estado como institución. Mientras, por un lado, las atribuciones del Estado en el terreno económico y social se hallan en franco declive, no puede decirse lo mismo de las de cariz militar-represivo. El fortalecimiento que en casi todos los lugares han experimentado las funciones represivas del Estado ilustra, en una de sus claves centrales, las dificultades para imponer el proyecto globalizador. En cualquier caso, la globalización capitalista plantea problemas severos en materia de democracia, por cuanto a su amparo cada vez se hace más evidente que son formidables corporaciones económico-financieras las que determinan la mayoría de las decisiones que hacen referencia a cuestiones importantes. El escenario lo retrató en su momento John Dewey, para quien la democracia pierde su sentido cuando la vida de un país se ve gobernada por genuinos tiranos privados, de tal manera que los trabajadores se hallan subordinados al control empresarial y la política se convierte en "la sombra que los grandes negocios arrojan sobre la sociedad".

No faltan tampoco los efectos de la globalización en el ámbito *cultural*. Es verdad que aquélla se ha desarrollado en paralelo con nuevas tecnologías que, al menos sobre el papel, multiplican las posibilidades de manifestación de las culturas minorizadas y oprimidas. Pero esas tecnologías han demostrado ser mucho más útiles para el despliegue de la lógica económica del capitalismo global y, también, para la imposición planetaria de los módulos culturales propios del mundo occidental, en general, y de Estados Unidos, en particular. A duras penas puede sorprender que, de resultas, la globalización haya provocado la reaparición, o en su caso el fortalecimiento, de muchos proyectos nacionalistas e identitarios preocupados por la eventual desaparición de culturas y lenguas. Hoy por hoy, de cualquier modo, las tecnologías que nos ocupan ratifican, y visiblemente, viejas exclusiones y desigualdades; no se olvide que menos de un 1% de los usuarios de Internet procede del 20% más pobre de la población del globo.

Detrás de muchas de las disputas generadas por la globalización se aprecia, en fin, una discusión que se interesa por la condición presente y futura del capitalismo. Aun cuando históricamente este último ha demostrado una notable capacidad de adaptación a los retos más dispares, cabe preguntarse si en la actualidad no está perdiendo sus mecanismos de freno -de la mano de una codicia desbocada llamada a aniquilar poderes políticos y colchones sociales- y no se está adentrando en un escenario marcado por un caos generalizado que puede dar al traste con los intereses y las capacidades de control de quienes pusieron en marcha el propio proceso globalizador.

Ver también: Foro social mundial; Foro mundial de la educación; Modernidad / postmodernidad; Neoliberalismo; Organismos internacionales.

Bibliografía

Amin, S. (1999): *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós.

Bauman, Z. (1999): *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, FCE.

Chossudovsky, M. (2002): *Globalización de la pobreza y nuevo orden internacional*. México, Siglo XXI.

Forrester, V. (2001): *Una extraña dictadura*. Barcelona, Anagrama.

García Canclini, N. (1999): *La globalización imaginada*. Buenos Aires, Paidós.

Martínez González-Tablas, A. (2000): *Economía política de la globalización*. Barcelona, Ariel.

Sampedro, J.L. (2002): *El mercado y la globalización*. Barcelona, Destino.

Sassen, S. (2001): *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona, Bellaterra.

Sebastián, L. de (1997): *Neoliberalismo global*. Madrid, Trotta.

Stiglitz, J.E. (2002): *El malestar en la globalización*. Madrid, Taurus.

Carlos Taibo

I

Ideología

La ideología ha sido, y es, un concepto polémico. Definir una forma de pensamiento como ideología o calificar su contenido como ideológico supone un riesgo inevitable debido a la variedad de acepciones y aproximaciones diversas que a través de su evolución histórica ha sufrido. Recientemente se ha dicho (T. Eagleton, 1997) que "nadie ha sugerido todavía una adecuada definición de ideología [...] Aunque fuera posible, intentar sintetizar esta riqueza de significados en una sola definición de conjunto sería inútil. La palabra "ideología", se podría decir, es un *texto*, enteramente tejido con un material de diferentes filamentos conceptuales; está formado por historias totalmente divergentes, y probablemente es más importante valorar lo que hay de valioso o lo que puede descartarse en cada uno de estos linajes que combinarlos a la fuerza en una gran teoría global".

El término aparece en el contexto de la Ilustración. El filósofo francés Antoine L.C. Destutt de Tracy es el primero que lo utilizó entre 1796 y 1798 en unas conferencias académicas ("Memorias sobre la facultad de pensar"), publicadas luego en forma de libro con el título de *Los elementos de la ideología* (1800). Consideraba la ideología una ciencia general que tenía como objeto el estudio de las ideas, y consideró éstas a partir de las sensaciones, rechazando así la posibilidad de las ideas innatas. Los profesionales de esa ciencia, a los que se denominó más tarde "ideólogos", se destacaron también como adalides del liberalismo laico y republicano, ya que confiaron en que esta ciencia de las ideas debería tener un impacto en el diseño de una política fundada racionalmente. Desde su inicio la acepción adquirió ya un uso de "ciencia social" resumiendo así el optimismo ilustrado: establecer y controlar por la razón las leyes que gobiernan la vida social. Napoleón Bonaparte inicialmente simpatizó con estos ideólogos, pero, más tarde, preocupado por estabilizar el nuevo orden dio al término un sentido despectivo: "esa ideología metafísica tenebrosa que indagando con sutileza las causas primeras pretende basar en ellas la legislación de los pueblos, en lugar de adecuar las leyes al CONOCIMIENTO del corazón humano y a las lecciones de la historia". Puede considerarse éste el primer momento en que el término se usa como arma intelectual para desacreditar el pensamiento que sobre la sociedad tiene el adversario político.

La ideología pasó a ser de este modo, en la percepción pública, no tanto la formulación de una "ciencia empírica", caracterizada por la objetividad y neutralidad atribuidas al saber científico, sino más bien la específica doctrina política de un grupo de intelectuales liberales (inicialmente el republicanismo liberal, antirreligioso y secularista), y los ideólogos unos soñadores, doctrinarios, carentes del menor sentido de realismo político y, en general, sin contacto con la realidad. Este fue el antecedente del uso despectivo que se convirtió en *topos* del antimarxismo durante la Guerra Fría.

Esta interpretación inicial resultó, en la segunda mitad del siglo XIX, fundamental para el marxismo que la usó como uno de sus instrumentos polémicos contra la cultura denominada "burguesa": "Vuestras ideas mismas -dice Marx en el *Manifiesto comunista* (1848)- son producto de las relaciones de producción y de propiedad burguesa, como vuestro deseo no es más que la voluntad de vuestra clase erigida en ley; voluntad cuyo contenido está determinado por las condiciones materiales de la existencia". Marx vio en la sociedad burguesa de su tiempo, y más precisamente en la estructura económica y política de esta sociedad, la encarnación y perpetuación de todos los aspectos ideológicos criticables: las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, y, en

general, las ideas, las representaciones, la CONCIENCIA que los hombres y mujeres tienen de las cosas y de la sociedad, y también la lengua, que sirve para introducir toda esa producción espiritual o mental en el pensamiento y en la conducta. Marx y Engels, en *La ideología alemana* (1846), habían explicado que "las ideas de la clase dominante son, en todas las épocas, las ideas dominantes; es decir, la clase que es la potencia *material* dominante de la sociedad es al mismo tiempo la potencia *espiritual* dominante" (N. Birnbaum, 1962). La ideología es entendida así, como un conjunto de ideas o representaciones (valores, principios, creencias...) que no se explican por un proceso de conocimiento -la ideología no es una ciencia-, sino por las condiciones históricas de su producción, en una sociedad determinada, y especialmente por el juego conflictivo de los intereses, las alianzas y las relaciones de fuerza. De ahí que Marx la denomine una "falsa conciencia" de la realidad, alienante y mistificadora, una mala interpretación, hecha desde los intereses sociales y económicos egoístas y particulares de la clase dominante y, por tanto, una concepción errónea de la historia humana. La nueva ciencia de las ideas (ideas que surgen del proceso mismo de sus vidas y sus prácticas efectivas) fue denominada por Marx con el nombre de "materialismo histórico". En cambio, el término de "ideología" no se mantendrá como nombre de ciencia particular, sino que quedaría vigente como categoría para aludir al conjunto de las ideas que los hombres adquieren de sus conflictos reales. "La ideología es -para Eugenio Trías- una *sublimación* de ciertas condiciones sociales ("condiciones materiales de la vida") [...] El porqué del acto fallido de la ideología -el porqué de la falsedad de la toma de conciencia- se halla en ese desajuste entre la apariencia del objeto y su realidad profunda. Ésta pasa desapercibida a la conciencia -y a la observación. De ahí esa naturaleza inconsciente de los procesos tanto individuales como sociales que enuncian las ciencias sociales. Desde Marx sabemos, en efecto, que los mecanismos de la producción pasan desapercibidos a la conciencia -o promueven en ésta una toma de conciencia fallida llamada ideología [...] No sabemos que nos inscribimos en un sistema y nos sometemos a ciertas reglas que constriñen nuestro hacer" (E. Trías, 1970).

Dentro de las ciencias sociales, el concepto va a ser usado de manera prácticamente universal como la connotación de "representaciones atravesadas por juicios de valor". Los autores más destacados en el campo de la sociología se apartarán de la concepción marxista por diferencias, más o menos acentuadas, respecto de la tesis de "la dependencia de las ideas en relación con las vinculaciones de clase", pero de manera generalizada se mantendrá el concepto en su acepción de "conjunto de representaciones, valores, pensamientos que surgen en la vida social y la integran de manera esencial". Tal es el caso de K. Mannheim (1893-1947) que, siguiendo en parte (y en parte sometiendo a crítica) el marxismo, y aprovechando las investigaciones de Max Weber, entiende el concepto de ideología como una perspectiva general sobre la sociedad y la historia asociada a una determinada situación histórica y social, que implica una visión del mundo y un estilo de pensamiento ligado a dicha situación y en ese sentido, condicionado y parcial, perspectiva que varía en la medida en que tal situación varía a su vez. Mannheim distingue entre ideologías parciales (de raíz sociológica) de las totales (de raíz social). Las primeras se refieren a esas ideas que, consciente o inconscientemente, esconden lo que su autor no quiere reconocer, en tanto que las segundas van más allá de la esfera de los intereses y valoraciones particulares, abarcando todo el proceso del conocimiento en una perspectiva histórica total. Si se sostiene que todo conocimiento está socialmente condicionado, habrá de sostenerse que no sólo la ideología está condicionada, sino igualmente la crítica a la ideología. No puede haber una visión general del mundo, una COSMOVISIÓN absoluta, sino sólo distintas perspectivas desde las que cada grupo o cada individuo ve el mundo: "la perspectiva [...] significa la manera en que uno observa un objeto, lo que se percibe de él y cómo lo construye en su pensamiento" (*Ideología y utopía*, 1929). En general, pues, se puede denominar ideología a toda creencia adoptada como control de los comportamientos colectivos, entendiendo el término "creencia" en su significado más amplio, como noción que compromete la conducta y que puede tener o no validez objetiva.

Antonio Gramsci (1891-1937), aunque nunca abandonó su práctica comunista, estaba en contra del carácter dogmático que había adquirido el marxismo oficial (solidificaba toda teoría). Su posición crítica se manifiesta en la revisión que hace del concepto de ideología. Advierte de un error histórico en la concepción del término, en cuanto que "se identifica la ideología como distinta de la estructura y se afirma que no son las ideologías las que cambian las estructuras, sino a la inversa; se afirma que una cierta solución política es "ideológica", o sea, insuficiente para cambiar la estructu-

ra, aunque ella crea poderla cambiar; se pasa a afirmar que toda ideología es "pura apariencia", inútil, estúpida, etc." (*Antología*, 1999). Las ideologías, por tanto, no sólo están influenciadas por determinantes estructurales, materiales y simbólicos, sino que además contribuyen a su construcción, por ello Gramsci intenta dar al término un sentido distinto: es una determinada "concepción del mundo" que se revela en todas las actividades de la vida, tanto social como individual.

En la década de los 60, especialmente con ocasión del libro de Daniel Bell (*El fin de las ideologías*, 1962), se habló mucho del "fin de las ideologías". En él se sostenía que las ideologías políticas y político-sociales eran cosa del pasado, antiguallas que persistían por pura inercia en una sociedad donde los problemas eran técnicos, científicos y no ideológicos o "políticos". Bell presentaba este hecho como un éxito de la sociedad norteamericana frente al fracaso de la sociedad soviética, basada sobre todo en supuestos ideológicos. Contra la tesis del "fin de las ideologías" se ha puesto de relieve que, por un lado, no hay, de hecho, semejante fin, el cual es más bien un postulado o un deseo que una realidad, y, por otro, y sobre todo, que la tesis del "fin de las ideologías" es, a su vez, una ideología y, por añadidura, una ideología derechista, que se enmascara con la ausencia de ideología. Los defensores de la tesis del ocaso de las ideologías recibieron probablemente un duro golpe con las revueltas de mayo del 68, que supusieron una fuerte crítica contra el mito tecnológico y el progreso meramente material.

Para Louis Althusser (1918-1990), el tecnocientifismo, que pretendía eliminar toda ideología, no es más que una ideología entre otras; la ideología es diferente de la ciencia, pero no la antítesis: "sólo una concepción ideológica de la sociedad ha podido imaginar una sociedad sin ideologías" (*Pour Marx*, 1965). Se puede decir que las ideologías no tienen una función cognoscitiva (como la ciencia), sino práctico-social, y en este sentido son irreemplazables. "La sociedades humanas -dice Althusser- segregan la ideología como el elemento y la atmósfera indispensable a su respiración, a su vida histórica" (*La revolución teórica de Marx*, 1974). Las ideologías cumplen la función de ser "concepciones del mundo" que penetran en la vida práctica de los seres humanos y son capaces de animar e inspirar su praxis social: suministran a los seres humanos un horizonte simbólico para comprender el mundo y una regla de conducta moral para guiar sus prácticas. A través de ellas, los seres humanos toman conciencia de sus conflictos vitales y luchan por resolverlos. Las ideologías no nos dicen qué son las cosas sino cómo posicionarnos frente a ellas y, desde este punto de vista, no proporcionan "conocimientos" sino únicamente "saberes". La comprensión ideológica, por una parte, concede estabilidad y capacidad de acción social a grupos humanos y a clases sociales que van siendo paulatinamente desplazados del protagonismo social. Por otra, el participar en una perspectiva ideológica, permite a grupos humanos tomar una posición activa en la sociedad.

El siglo XX terminaba con la pretensión de hacer creer que vivimos en una época postideológica: la economía es una cuestión de expertos y, por tanto, no son necesarias las ideologías. De nuevo se hacía reincidente la amenaza del "fin de las ideologías". El apocalíptico "fin de la historia", de Francis Fukuyama, no deja de ser un esfuerzo legitimador de las nuevas condiciones económico-sociales, políticas y culturales surgidas del fin de la "Guerra Fría". En su artículo, Fukuyama promulga la victoria absoluta del liberalismo económico y político como punto final de la evolución de la humanidad: "si mirábamos más allá de la democracia y los mercados liberales, no había nada hacia lo que podíamos aspirar a avanzar; de ahí el final de la historia. Aunque había zonas retrógradas que se resistían a este proceso, era difícil encontrar un tipo de civilización alternativa que fuera viable en la que quisiera de verdad vivir, tras haber quedado desacreditados el socialismo, la monarquía, el fascismo y otros tipos de gobierno" ("¿El fin de la historia?", 1990). Esta nueva opción tecnocientífica, basada en un enfoque reaccionario de la dialéctica hegeliana, reasume aspectos de las tesis de D. Bell. Aquí se cumple, una vez más, la lógica de la legitimación de la relación de dominación: que ésta permanezca oculta para que sea efectiva o, como decía Marx contra la "burguesía", "vuestro deseo no es más que la voluntad de vuestra clase erigida en ley; voluntad cuyo contenido está determinado por las condiciones materiales de la existencia". Frente a esta estrategia conservadora neoliberal, que pretende disuadir de cualquier intento en la búsqueda de nuevas vías y, por tanto, imponer un pensamiento único, se despliegan otras opciones ideológicas alternativas menos mercantilistas y cargadas de cierta tensión utópica emancipatoria, cuyas opciones o intereses están más acordes con la "diversidad" y que se pueden agrupar bajo el lema de "otro mundo es posible".

Las ideologías, como hemos visto, se relacionan con los sistemas de ideas y especialmente con

las ideas sociales, políticas o religiosas que comparte un grupo o movimiento (comunismo, anticomunismo, socialismo, liberalismo, sexismo, racismo, antirracismo, militarismo, pacifismo, ecologismo son ejemplos de ellas). Las ideologías son producto de la lucha y del conflicto: sitúan a un Nosotros frente a los Otros. Se ha de asumir que las ideologías son la base de la memoria social compartida por los grupos. Los miembros de un grupo, que las comparten (que se agrupan en torno a una identificación), están a favor de unas ideas muy generales, ideas que constituyen la base de unas creencias más específicas sobre el mundo y que guían su interpretación de los acontecimientos, al tiempo que condicionan las prácticas sociales. Y, dado que las ideologías controlan las prácticas sociales en general y el discurso en particular, la función social de éstas consiste también en facilitar la acción conjunta, la interacción y la cooperación de los miembros dentro y fuera del grupo.

Ver también: Cosmovisión; Imaginario colectivo; Modernidad / postmodernidad

Bibliografía

Althusser, L. (1965): *Pour Marx*. París, Maspero.

Althusser, L. (1974): *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo XXI.

Bell, D. (1964): *El fin de las ideologías*. Madrid, Tecnos.

Birnbaum, N. (1962): *The sociological study of ideology (1940-60)*. Oxford, Basil Blackwell.

Eagleton, T. (2005): *Ideología. Una introducción*. Barcelona, Paidós.

Fukuyama, F. (1990): "¿El fin de la historia?", *Claves de Razón Práctica*, Nº 1, pp. 83-96.

Gramsci, A. (1999): *Antología*. México, Siglo XXI.

Mannheim, K. (1956): *Ideología y utopía*. Madrid, Aguilar.

Marx, K. (1970): *La ideología alemana*. Barcelona, Grijalbo.

Marx, K. (1976): *El manifiesto comunista*. Madrid, Ayuso.

Trías, E. (1970): *Teoría de las ideologías*. Barcelona, Península.

Rafael Águila

Imaginario colectivo

El concepto de imaginario colectivo, en su uso más crítico, designa el conjunto difuso de percepciones y símbolos que, en el proceso de construcción de "la imagen del mundo" propio de cada sociedad y grupo social, deriva (constituye) el marco de creencias, valores, normas y conductas instituidas como patrón de conformación de los individuos concretos.

En su día (Fueyo Gutiérrez y Fernández del Castro, 1999:6), señalamos que "el concepto de imaginario permite una incorporación crítica de planteamientos éticos emancipadores capaces de desbordar concepciones perceptivas parciales y reduccionistas (el psicologicismo del concepto de estereotipo, el sociologicismo del concepto de normalización, el etnologicismo del concepto de aculturación, el biologicismo del concepto de fenotipo, como claves explicativas de la «percepción del otro»). Así se configuraría como un complejo superestructural (derivado de relaciones de dominio económico básicas) difuso que, desde su conglomerado icónico, proyecta un «saber acrítico sobre el mundo» entreverado de supuestos metafísicos, cosmolatrías y pseudoideologías que acaban por manifestarse normativamente en una moral hegemónica y en sumisas tendencias de comportamiento gregario. [...] Por todo ello, el imaginario social se constituye como una percepción compleja más determinante de las ideas y pensamientos colectivos («pensamiento único», políticas neoliberales de ajuste estructural, individualismo relativista) que determinada, pues, en su seno se reproducen los conflictos derivados del «conflicto vital» característico de la «sociedad real»".

En efecto, el concepto de imaginario colectivo puede ser entendido como correlato filosófico de la categoría sociológica de las representaciones sociales... Aquél, aunque muy utilizado en la literatura reciente en diversos ámbitos del saber, desde la sociología del CONOCIMIENTO (en la que hunde sus raíces) hasta la crítica política, ha sido, sin embargo, poco perfilado en su sentido y fundamentos teóricos (ver Fueyo Gutiérrez, 2002). Evidentemente relacionado con las viejas cosmogonías griegas recogidas por Homero o Hesiodo, así como con las cosmovisiones ligadas a imágenes, entronca con la CONCIENCIA colectiva de Emile Durkheim (1893) para matizarla y actualizarla.

Acuñado el concepto de imaginario social, en un marco teórico freudomarxista, por Cornélius Castoriadis (1975) contempla la historia humana y, por tanto, las diversas formas sociales que la atraviesan, como esencialmente definidas por la creación imaginaria. Imaginario, aquí, no significa obviamente ficticio, ilusorio, especular, sino posición de nuevas formas y posición no determinada sino determinante; posición inmotivada de

la que no puede dar cuenta ni una explicación causal, ni una funcional, ni, en general, siquiera una racional. Estas formas, creadas por cada sociedad, hacen ser un mundo en el que determinada sociedad se inscribe, se hace un lugar y establece unas determinadas relaciones con el cosmos (ontología sociohistórica). De ahí deriva un sistema de normas, de instituciones en el sentido más amplio del término, de valores, de orientaciones, de fines de la vida colectiva y de la vida individual. Y, evidentemente, solo podemos concebir este proceso de creación como obra no de uno o de algunos individuos susceptibles de ser nombrados, sino de lo imaginario colectivo, anónimo pero instituyente. PODER instituyente que nunca puede ser del todo explicitado, y que se ejerce, por ejemplo y primeramente, mediante la imposición de un lenguaje a todo recién nacido en la sociedad (Castoriadis, 1996:157-58). Así, el poder explícito, que concierne a lo político, no reposará esencialmente en la coerción (aunque siempre haya más o menos coerción, y ésta pueda llegar a alcanzar formas monstruosas), sino "en la interiorización, por parte de los individuos fabricados socialmente, de las significaciones instituidas por la sociedad considerada." (Castoriadis, 1996:158). El imaginario funciona, de este modo, no tanto porque a los individuos les sea impuesto por el poder, como porque esos individuos también están construidos por el poder, resultando; en tal sentido, el imaginario es el elemento clave de la superestructura social.

Hablar de imaginarios sociales es, por tanto, introducirnos en la actividad afectivo-intencional instituida (reproducción de la sociedad) e instituyente (creación social) que otorga la coherencia entre los modos de ser personales y los esquemas de representación social. Los imaginarios integran siempre lo más novedoso en lo más conocido, y acaban constituyendo los límites, más o menos difusos, que delimitan las estructuras categoriales de las conciencias individuales, asimilándolas al funcionamiento de lo social (ontología conjunto-identitaria). Pero, como hemos apuntado, el concepto de imaginario social va, sin embargo, un paso más allá del de conciencia colectiva de Durkheim: lo que en éste era conjunto impuesto de sentimientos y creencias comunes de una sociedad, en aquél cobra el sentido, primero, de reconocimiento del yo en sus semejantes, implica, segundo, la idea de modo activo en que las personas construyen su identidad en el grupo social (modo de ser u ontología conjunto-identitaria) y señala, tercero, el carácter a la vez cognitivo y afectivo de lo simbólico en la creación simultánea de lo individual y lo social (Alonso, 1998:95).

Las sociedades postindustriales simbólicas contemporáneas concretan sus imaginarios en discursos ligados a prácticas y situaciones determinadas (reales o virtuales), en función de las coordenadas ideológicas (o pseudoideológicas) en las que se mueven grupos de conformación diversa... Por ello, optamos aquí por la expresión imaginario colectivo, presente en una fecunda tradición literaria de crítica política (por ejemplo, Vázquez Montalbán, 1996), frente al imaginario social originario de Castoriadis. Y es que nos encontramos hoy, con frecuencia, ante conflictos, más o menos radicales, más o menos simbólicos, vinculados a los distintos códigos interpretativos de los conjuntos borrosos de imágenes, difundidos por los MEDIOS DE COMUNICACIÓN, en grupos que comparten una misma sociedad: por ejemplo, el imaginario de la SOLIDARIDAD frente al imaginario de la competitividad en la Europa económicamente desarrollada. O, de igual modo, se pueden identificar imaginarios que se manifiestan transversalmente en sociedades diversas: por ejemplo, el imaginario del indigenismo en México, Guatemala, los países andinos y del Cono Sur, o las viejas metrópolis coloniales europeas... Y es, precisamente, este sentido colectivo (cohesiones grupales dinámicas y multiformes), más que el social, el que vincula hoy el imaginario con las representaciones sociales, ampliándolas desde sus componentes más icónicos (visiones o "imágenes" de la realidad) en su relación con lo instituido y lo instituyente, en el marco dialéctico y complejo de las identidades, de las tensiones entre el micro y el macrocontexto que configuran las sociedades contemporáneas.

Podríamos decir que los medios de comunicación de masas eligen sus representaciones en el imaginario colectivo, sobre el cual poseen diverso grado de conocimiento más allá del puramente experiencial, y, de este modo, pueden manejar aquellas imágenes que están más asentadas en dicho imaginario y que, por tanto, "tienen más gancho". Pero, a su vez, crean el imaginario, instituyen nuevas representaciones sociales o convierten en imágenes normativas algunas representaciones que tienen una cierta presencia en la conciencia social (ejemplo crucial de ello puede ser el polémico trabajo publicitario realizado por Oliverio Toscani para Benetton).

El concepto de imaginario colectivo lo entendemos, pues, como eminentemente dialéctico, en

construcción y revisión continua, condicionado por la Ideología pero asentado sobre lo concreto. Supone el despegue de los símbolos concretos (nivel objetivo) para remontarse a las cosmovisiones, mediante la incorporación de los elementos ideológicos... Así, podemos observar, en el ámbito de las representaciones mediáticas del llamado Sur (países económicamente subdesarrollados y desarrollantes) y de la solidaridad, cómo el imaginario que se recrea no está "determinado" por una ideología monolítica y precisa, pero sí es determinante de acciones masivas muy concretas (por ejemplo, actos de consumo ligados al marketing con causa o a la manifestación de una buena voluntad mediante conductas de desprendimiento en un telemaratón solidario) que, frecuentemente, inhiben de forma interesada (ligada a cosmovisiones, ideologías e intereses económicos concretos) otras posibles acciones: profundización comprensiva sobre los hechos, posicionamiento crítico y presión política, intervención directa transformadora en los conflictos, etc.

Se trata, en suma, de la institución de percepciones, valores, actitudes y comportamientos dirigidos por marcos interpretativos (idea capitalista de progreso) que aportan un determinismo geográfico (el medio físico improductivo determina el subdesarrollo y las crisis humanitarias), cultural (las carencias culturales y educativas determinan el subdesarrollo y las crisis humanitarias) y/o étnico (las características especificas de las poblaciones negras o indias determinan el subdesarrollo y las crisis humanitarias) como legitimación de los fenómenos de Exclusión y la Desigualdad.

Ver también: Cosmovisión; Educación informal; Ideología; Medios de comunicación.

Bibliografía

Alonso, L. E. (1998): *La mirada cualitativa. Una aproximación interpretativa.* Madrid, Fundamentos.

Castoriadis, C. (1983, 1989) [1975]: *La Institución imaginaria de la sociedad. I: Marxismo y teoría revolucionaria. II: El imaginario social y la institución.* Barcelona, Tusquets.

Castoriadis, C. (1998) [1996]: *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra.

Durkheim, E. (1982) [1893]: *La división del trabajo social.* Madrid, Akal.

Fueyo Gutiérrez, Aquilina (2002): *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur.* Barcelona, Icaria.

Fueyo Gutiérrez, Aquilina y J.I. Fernández del Castro (1999): *La construcción del Imaginario del Sur en el Norte.* Gijón, Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular.

Vázquez Montalbán, M. (1996): *El poder.* Madrid, Espasa Calpe.

María Aquilina Fueyo
José Ignacio Fernández del Castro

Investigación-acción

El término Investigación-Acción fue desarrollado por el investigador Kurt Lewin en EE.UU. en la década de los cuarenta, en el seno del "Centro de Investigación para la dinámica de grupos" del MIT (Massachussets Institute of Technology). Hace referencia a una nueva estrategia investigadora en el campo de la ciencia social y caracterizada por la conjunción del enfoque experimental con los programas de acción social y orientada, consecuentemente, al desarrollo simultáneo del Conocimiento científico teórico y el cambio y mejora de los contextos sociales.

Lewin, partiendo de la concepción aristotélica de la ciencia moral, concibe la investigación-acción (IA) como una práctica social reflexiva, realizada siempre de modo grupal, en la que se identifican plenamente la práctica sobre la que se investiga y el propio proceso de investigación sobre la misma práctica. Su modelo de investigación-acción recoge una secuencia en espiral que discurre de modo permanente y cíclico entre la reflexión y la acción: parte de la identificación y diagnóstico de un problema práctico, para a continuación formular estrategias de acción para la resolución del problema, implantar y evaluar esas estrategias de acción, y retomar la identificación y diagnóstico del problema para iniciar de nuevo el proceso.

El campo de la ciencia social en el que mayor eco y desarrollo práctico han encontrado los procesos de investigación-acción ha sido sin duda la educación, consolidándose como una de las estrategias más relevantes en la investigación educativa, aunque desde enfoques y perspectivas diversos que conducen a procesos de investigación, innovación y mejora cualitativamente muy distintos. En efecto, hay formas distintas de entender los procesos de Investigación-Acción en educación, sobre todo en lo que respecta a los fines perseguidos y a los contextos de actuación. Esas interpretaciones van desde las que entienden (y utilizan) la IA bási-

camente como una mera mecánica o procedimiento de "acción investigadora" en educación hasta las que la entienden como una práctica social transformadora, cuyo alcance ha de ir mucho más allá del espacio escolar.

Shirley Grundy (1991) diferencia formas diversas de investigación-acción de acuerdo con los intereses constitutivos del saber de la teoría de Habermas: técnico, práctico y crítico-emancipatorio; como luego apuntaremos la investigación-acción que entendemos sería propia del trabajo en EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (ED) es la correspondiente a un interés emancipatorio, que va más allá de la mera interpretación de significados educativos, orientándose al cambio social.

Desde finales de los 60, el movimiento de IA se desarrolló al abrigo de la noción de los *profesores como investigadores* de Stenhouse y, sobre todo, de la fértil relación que éste establece entre investigación educativa y desarrollo del currículo, y entre ambas y la propia FORMACIÓN del profesorado. A partir de los equipos vinculados al CARE (*Centre for Applied Research in Education*) de la universidad de East Anglia, liderado por el propio Stenhouse, el movimiento de IA se difunde y amplía progresivamente en los 70 y 80, fundamentalmente en el ámbito anglosajón, pero también en otros países como Alemania y, de forma algo más tardía, en España, donde la traducción de las obras del mencionado Stenhouse y de Elliot suponen un hito entre el profesorado políticamente progresista y pedagógicamente renovador.

Los procesos de investigación-acción, entendidos como "investigación cooperativa sobre problemas docentes prácticos" (Elliot, 1990) y siempre vinculados a los principios básicos de la mejora y la PARTICIPACIÓN, se ponen en marcha en relación con los problemas derivados de la puesta en práctica de cualquier idea o proyecto educativo. Una cuestión esencial de este planteamiento es la identificación de la enseñanza y la investigación sobre la enseñanza como una misma cosa, de tal modo que en la reflexión educativa no se distinguen la práctica que se investiga y el propio proceso de investigación de esa práctica. Para explicar esta cuestión Elliot acude a la distinción entre investigación educativa (éste sería el caso de la investigación-acción) e investigación sobre la educación: la primera de ellas se produciría "desde" la propia tarea docente y "para" enriquecer la labor de enseñanza-aprendizaje de forma inmediata y permanente.

Otro rasgo definitorio es la concepción del docente como un profesional que reflexiona sobre su práctica y reconstruye de forma permanente su conocimiento profesional, haciéndolo siempre desde una perspectiva colaborativa: los procesos de IA son siempre un empeño colectivo, caracterizados por el intercambio y el diálogo permanente entre iguales, de modo que la cooperación y el carácter participativo del proceso son señas de identidad imprescindibles.

Desde la perspectiva de las teorías críticas de la educación, la investigación-acción presenta un perfil ampliado y de mayor alcance que la sitúa en una perspectiva convergente con el trabajo en Educación para el Desarrollo. Desde esa perspectiva crítica se denuncian las carencias e insuficiencia que tienen los procesos de investigación-acción que no tienen en cuenta las condiciones del contexto sociopolítico y cultural en que se desarrolla la acción educativa y, sobre todo, que no consideran ese marco y su potencial TRANSFORMACIÓN como objeto de su práctica social, profesional e investigadora.

La teoría educativa crítica retoma las ideas fundamentales de los enfoques prácticos, ampliándolas y enriqueciéndolas al incorporar la preocupación por el contexto social, político e ideológico en el cual se desarrolla el curriculum.

Como primer problema práctico una didáctica crítica se plantea cómo transitar entre la reflexión y la acción necesaria para alcanzar los fines emancipatorios de la enseñanza, o, dicho de otro modo, cómo hacer que la reflexión influya realmente en las prácticas cotidianas de la escuela y, en último término, en las prácticas sociales. En ese paso el profesorado aparece como figura central: sólo si actúa realmente de forma reflexiva, crítica, autónoma y transformadora puede aspirar a que los alumnos hagan lo propio y se promueva la deseable emancipación, que es en todo caso una tarea conjunta. Se entiende así como un profesional que, en un marco colaborativo, ejerce como investigador acerca de su tarea y liga en su trabajo la reflexión teórica y la acción práctica. Ejerce, pues, como un intelectual crítico y comprometido (Giroux, 1990) cuya investigación educativa se realiza permanentemente pegada al terreno de la praxis pero proyectada también al cambio social y político y a la mejora de la justicia social.

En ese sentido, el profesorado crítico se apropia plenamente de su trabajo, responsabilizándose socialmente del mismo y desarrollando de forma permanente un proceso de investigación en la acción en el sentido que lo definen Kemmis y MacTaggart (1988:9), como una "forma de inda-

gación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en las que tienen lugar". Es importante señalar una vez más los matices que tiene esa investigación en la acción desde una perspectiva crítica: sus fines no se limitan a la mejora de la práctica profesional docente, sino que trascienden ese ámbito buscando contribuir a una transformación global de la sociedad. En definitiva, además de la propia mejora del curriculum, la aspiración de una investigación en la acción crítica es constituirse en agente de cambio del contexto social y político en el que se desarrolla.

La ED, en la medida que se identifica como un proyecto educativo crítico (una enseñanza de lo social orientada a la formación de una CIUDADANÍA autónoma y socialmente comprometida y responsable y a la transformación global de las condiciones sociales), asume de forma natural como propios en su dinámica de trabajo los procesos de investigación-acción de orientación emancipatoria. De hecho, por su propia naturaleza, cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje ligado a la ED debe ser planteado como un proceso investigador.

Por otro lado, la ED sólo cobra sentido en el marco de un currículo integrador que rompa con la tradicional organización temático-disciplinar y se oriente al estudio de problemas sociales relevantes. La ED carece de un corpus de conocimiento definido, no conforma ni se nutre de un saber disciplinar cerrado; al contrario, se trata de un saber social en permanente construcción por parte de los distintos AGENTES que, desde una perspectiva dialéctica, intervienen en sus procesos educativos. Esos agentes, y en concreto el profesorado, han de desarrollar su trabajo desde la reflexión y la acción colectivas, sometiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje a una EVALUACIÓN cíclica y a una revisión permanente, a la luz de los resultados obtenidos en el doble plano de la modificación de las CONCIENCIAS (de alumnado y del propio profesorado) y de las actitudes y acción social de los mismos. Esa es la naturaleza de los procesos de I-A.

Desde esa perspectiva el profesorado que trabaja en Educación para el Desarrollo debe entender, de forma indisociable, su práctica docente como una práctica social y política, cuyo objeto no es otro que la transformación progresiva y simultánea de las condiciones de su práctica y del contexto en que éstas se producen. Es desde ese punto de vista desde el que podemos compartir que la IA, como método, pero sobre todo como filosofía de actuación, es propia de un proyecto educativo como el de la ED, en el que la actuación de los docentes es la de personas implicadas en su tarea en un sentido moral, tanto en su dimensión educativa como en el COMPROMISO con la solución de los problemas sociales que son objeto de estudio

Por último cabe apuntar que el trabajo en el aula en Educación para el Desarrollo, en el marco de un proyecto educativo crítico, reúne un conjunto de señas de identidad que profundizan en el carácter democrático del proceso, al modo que lo hacen los rasgos propios de los procesos de investigación-acción. Es el caso de la adopción de un modelo de aprendizaje cooperativo y solidario, no competitivo y que prime el trabajo colectivo sobre el individual; de la toma compartida de decisiones como bases para una democratización de las relaciones en el aula; de la consideración del diálogo, el debate y la confrontación de ideas como bases del proceso de enseñanza-aprendizaje; del uso de la experiencia personal y cotidiana como vía de aproximación al aprendizaje, en relación dialéctica con un discurso globalizador y, por último, del fomento de la autonomía en el proceso de aprendizaje y de la potenciación de los procesos de investigación, desterrando prácticas memorísticas y formas de aprendizaje irreflexivo.

Ver también: Conciencia crítica; Educación formal; Educación no formal; Formación; Procedimientos.

Bibliografía

Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Barcelona, Laertes.

Carr, W. Y S. Kemmis (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la Formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca.

Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

Giroux, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós / MEC.

Grundy, Shirley (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.

José Manuel Ruiz Varona

L

Laicismo

En el habla habitual los términos de Laicidad y Laicismo, aparecen como sinónimos, pero la práctica social los usa de manera frecuentemente ambigua y esto nos obliga a matizar.

La Laicidad se entiende, en sentido amplio, como filosofía de Ciudadanía, como neutralidad y no identificación por parte del Estado, con ninguna doctrina religiosa, idea o cultura, ni con Ética concreta alguna, asumiendo la separación e independencia de cualquier grupo religioso y sus creencias. Está vinculada a la democracia liberal. Es un enfoque más centrado en la defensa de los derechos constitucionales y la normativa común, en la igualdad civil. Se basa en la libertad de expresión y Conciencia, en la separación del Poder político respecto de las confesiones y creencias religiosas de la ciudadanía. La "moral pública", aparece enfrentada al predominio y sacralización de lo privado y los sentimientos individuales, que pierden interés frente a lo público.

En su concepción más literal, el Laicismo aboga por la ausencia en el Estado, de una filosofía o religión oficial, o cualquier otra verdad obligatoria. Implica por parte del Estado neutralidad en cuestiones de dogma o doctrina. El Laicismo no es ateísmo o agnosticismo. La nueva sociedad laica debe ir más allá de la ausencia de una religión oficial. Ser partidario del Laicismo significa también no aceptar una verdad como única y obligatoria. El Laicismo, se define más como combate contra el fundamentalismo ideológico, lucha por la interculturalidad, ausencia de intolerancia y discriminación, y un reequilibrio de fuerzas, cultural e ideológico, en el seno de la sociedad, entre las tendencias individualizadoras y las colectivas, y entre las dogmáticas y las plurales. No es neutral frente al fenómeno religioso en cuanto que cuestiona el saber único y la creencia verdadera, especialmente si se desea imponer a los demás o no admite a los otros. En el laicismo, el Estado se hace garante de una ética que intenta compensar y neutralizar tendencias segregadoras y unilaterales en lo ideológico, cultural y étnico.

También se considera así a los partidarios de la laicización de las instituciones. Podríamos estimar que el Laicismo manifestaría una actitud más beligerante y anticlerical, que el de la Laicidad.

Sociedad confesional y Sociedad laica

El inicio del proceso en una sociedad laica, consiste en aceptar el pluralismo y la coexistencia de diversas religiones, de manera que la diversidad religiosa sea la condición de la libertad de conciencia, sólo defendible en un estado de esas características.

Esa conciencia resalta la capacidad de autopercepción y hacia los demás, es decir, de la realidad social, a la vez que refleja la propia identidad individual y colectiva, que es guiada por normas rectoras de conducta. La libertad de conciencia, supone que no es posible la coacción para poder articular las creencias e ideas que constituyen su elemento esencial.

La aconfesionalidad no toma partido, quiere hacer prevalecer los intereses generales de confesionales y no confesionales, sobre la base del principio de una sociedad pública, donde sea posible la libre expresión, incluida la de los no confesionales, y el interés general, que no privilegia a ninguno. Los confesionales podrían ser laicos en este sentido. Los no confesionales aceptan la libertad pero preservan el espacio público del adoctrinamiento y de la evangelización.

En la sociedad confesional, a través del dominio de una iglesia o el propio Estado, se ejerce una intolerancia con el resto de creencias e ideas diferentes a la oficial. En el modelo confesionalista, existen grados que van desde la confesionalidad doctrinal, pasando por la sociológica, que basa su fundamento en la tradición (la Europa cristiana, el

mundo islámico); y llega a la pluriconfesionalidad que reconoce algunas de especial raigambre, dotándose el Estado siempre de la competencia para distinguir entre unas y otras.

El laicismo supone mantener, más allá de la aconfesionalidad, un COMPROMISO activo por construir y mantener un espacio cívico-político, centrado en una ética civil. Lucha contra la instrumentalización por parte de cualquier credo político-religioso del poder público y el uso abusivo del espacio social común. El laicismo se convierte en la base de la sociedad civil, que es lo común, el espacio público que genera el nexo de unión básico, un sentido comunitario, de pertenencia y convivencia, de forma que "lo laico" es la base de la "civitas". Estos vínculos comunes, generan unos intereses compartidos, con una pertenencia espacio/temporal, que tiene una dimensión positiva en la cooperación y la SOLIDARIDAD entre iguales y, por tanto, al margen de cualquier forma de imposición o sumisión. El reconocimiento de las confesiones religiosas en la esfera de lo privado, viene determinado por el ejercicio de la propia soberanía de la ciudadanía y del control de lo público, puesto que tiene que ver con toda la sociedad independientemente de sus creencias.

Confesionalidad y desarrollo

Desde la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, resulta necesario estar prevenidos respecto de una percepción dicotómica Norte-Sur, en relación a los modelos socio-culturales que parecen encarnar, desde la perspectiva confesional y laica. Una determinada concepción de la "civilización occidental", parece entendida como universalismo cultural (o monoteísmo universalista), identificada con la tradición racionalista europea, unida frecuentemente la tesis básica que pone al modelo europeo-occidental como paradigma a imitar y única civilización posible, como afirman los neoconservadores estadounidenses, Francis Fukuyama, o Samuel P. Huntington. Así, este Occidente aparecería como inventor de la Democracia, mentor de las libertades cívicas, de los DERECHOS HUMANOS, y de las instituciones políticas elevadas y eficaces. Esta mirada resalta el atraso, la falta de capacidad gerencial, de DESARROLLO social, político y económico del resto del planeta y la humanidad, es decir, del Sur.

Frente a este enfoque cultural, existe otra tradición, heredera del politesísmo presocrático (continuada por Nietzsche, Max Weber o Isaiah Berlin), que postula la imposibilidad de unificar la racionalidad humana, dado el pluralismo de valores en conflicto, tal y como afirma el profesor de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Enrique Gil Calvo (El País, 26 de octubre de 2004), "no hay ni puede haber una sola civilización cultural de alcance planetario, cada persona, cada grupo y cada pueblo forma un mundo aparte, con derecho a ser no sólo diferente, sino además disidente de los demás".

Si siguiéramos esa lógica *universalista,* que caracteriza a la cultura moderna, el frontispicio que hemos de colocar para medir la validez de las otras realidades culturales aparece formulada, con frecuencia, en los Derechos Humanos y su fundamentación se encuentra en la racionalidad de los seres humanos. Se da por sentado que existen individuos libres, *con derechos naturales anteriores a toda acción social y política*, de manera que la ética ultra-individualista burguesa y cristiana conservadora, pretende tener validez universal, al igual que el sistema capitalista y la estructura supuestamente *democrática* del estado moderno.

Cuando esos Derechos Humanos, que son fruto de luchas sociales y de diversos contextos históricos, de un tiempo concreto y de una acción política diversa, se vinculan al Capitalismo, "los únicos derechos humanos defendibles son los del [...] mercado (seguridad, libertad contractual y propiedad privada) y no los derechos de los seres humanos concretos (vivienda, cultura, educación, sanidad...)". En este sentido, los Derechos Humanos no son "ideales dados de antemano al margen de los conflictos sociales [...] es aceptar la falta de alternativas posibles", recuerda la profesora Mª José Fariñas Dulce (El País, 25 de octubre de 2004).

El Estado laico tendrá que resolver aspectos como el papel jurídico del derecho confesional, en el seno de la sociedad laica, el estatuto civil de las confesiones, su financiación y la enseñanza de la religión en la escuela y otros MEDIOS DE COMUNICACIÓN. Pero tendrá necesidad de reflexionar sobre si los postulados básicos de las sociedades herederas de la Ilustración y de la MODERNIDAD se han cumplido y en qué manera se han concretado.

Un poco de historia

Cabe señalar algunos hitos históricos, tras un largo período de hegemonía casi exclusiva de la Iglesia Católica, si exceptuamos el breve paréntesis de la II República, al acabar la Guerra Civil, el espíritu de Cruzada de 1936 se mantuvo, y la dura represión sobre la población "derrotada" republicana, generó la muerte, el encarcelamiento o el

exilio de miles de maestros laicos durante las "purgas" franquistas, hechos que han marcado el devenir del laicismo en España. Desde el Concordato de 1953, que contravenía en varios puntos la Declaración de los Derechos Humanos, a lo largo de los cuarenta años de dictadura nacional-católica, se promulgaron leyes como la de Libertad Religiosa de 1967, que no aceptaba plenamente la diversidad religiosa, y revisado en 1976. La Constitución de 1978, se define como no confesional y proclama la libertad de creencias, a la vez que se compromete con la Iglesia Católica y las demás confesiones a mantener un marco de relaciones. En 1979 se firmaron los Acuerdos con la Santa Sede que continuaron prestándole un trato de privilegio, al recibir la Iglesia Católica subvenciones del Estado, pagando la plantilla de profesorado en los centros educativos, y controlando una parte importante de la asistencia social. En 1992, el Estado firmó protocolos de relaciones con la comunidad judía, evangélica y musulmana

En las últimas décadas ha aumentado una cierta religiosidad "emocional", implantándose especialmente entre sectores sociales menos favorecidos de las grandes ciudades, que fomenta la superstición popular y un irracionalismo creciente, como indica el florecimiento de algunos tipos de iglesias evangélicas y pentecostales, y en su versión más elitista los sectores católicos ultras como los Kikos, el Opus Dei, o los Combatientes de Cristo.

Hoy en día, convive un anticlericalismo más esencialista y ateo, que se expresa como necesidad moral y reivindicación de la razón frente al oscurantismo religioso, junto a otra tradición anticlerical que no supone la confrontación necesaria contra la tradiciones religiosas, sino que cuestiona las verdades sagradas, como únicas verdades político-culturales, intentando reservar al terreno personal, el verdadero sentido de lo religioso.

Proyección educativa

El principal problema deriva de la inclusión en el artículo dos del Concordato de 1979, de la presencia de la Religión Católica como asignatura en todos los niveles educativos, de manera que su inclusión en planes educativos y niveles del curriculum, así como en el proyecto educativo, supone un serio impedimento para una normalización laica de la sociedad. Amparándose los partidarios de su presencia en el derecho de los padres y madres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos e hijas, recogido en la Declaración de 1948 y el artículo 27 de la Constitución, esta postura supone el condicionamiento para el resto de alumnado que no escoja esta opción. De igual manera, la Alternativa a la Religión, como una especie de Ética o Historia de las Religiones, deja sin esta FORMACIÓN al alumnado que opta por la Religión.

Un nuevo laicismo

Hemos de admitir que perduran formas claramente no laicas en la sociedad española, multitud de símbolos y actos religiosos, donde aparecen vinculados cargos públicos, privilegios jurídico-económicos del clero católico, entre otros aspectos, en clara contradicción con el artículo 16.3 de la Constitución. Sin embargo, el debate sobre el laicismo va más allá y ha de ser considerado de forma más compleja en esta sociedad multimedia del siglo XXI.

Desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, es necesario que tengamos en cuenta que, en la realidad multicultural de hoy en día, la existencia de una diversidad que muestra un conjunto diferenciado de prácticas culturales, éticas, religiosas, de hábitos y de costumbres, requiere un espacio común de acuerdo y convivencia basada en el respeto. El laicismo proclama y afirma la convivencia en la comunidad ciudadana, afirmándose en ella a través de los ritos.

El nuevo laicismo, reivindica la pluralidad de alternativas espirituales, su vivencia como libertad para construir su propio sentido de la vida, sin que el ámbito político o religioso le imponga, coaccione o impida su propia realización íntima.

El nuevo laicismo supone un fortalecimiento de las identidades desde la perspectiva de la libertad y la conciencia. El laicismo de hoy, introduce el disfrute de la espiritualidad renovada, la asunción de la meditación y la ritualidad simbólica. Estos fenómenos de ritualidad, tradicionalmente patrimonializados por las religiones, que se han considerado únicas portavoces de la formación moral, se producen dentro de este carácter comunitario de las sociedades humanas, organizadas como *comunidad civil*. Estos actos simbólicos y públicos, de carácter formal, expresan valores que traducen los compromisos sociales de vida en común. Se trata de hacer explícito los referentes sociales positivos, acentuando el papel identitario, especialmente de los jóvenes. Aporta el sentido de pertenencia positivo y supone una forma de adhesión a la comunidad.

El territorio de la creencia y la formación moral, en el nivel laico, se centra en la realización de los "ritos de paso", en los momentos en los que

el papel jugado por sus miembros en su seno, tiene variaciones, en su significado de lazo social y como expresión de su vinculación a la sociedad, mediante la realización de ceremonias comunitarias. La ritualidad se manifiesta como acción y proclamación simbólica, como aceptación y vivencia personal, y forma de comunicar públicamente. Aunque los no creyentes tienen la posibilidad de realizarlos en el seno del espacio público, siendo los mas frecuentes el matrimonio, emparejamiento y el nacimiento; sin embargo, es evidente la necesidad de ofertas de protocolos y ceremonias laicas para la muerte; el natalicio civil; el acceso a la edad juvenil; de reconocimiento, distinción a méritos, recepción, conmemoraciones y celebraciones.

El poder político debe ser desacralizado en una sociedad secularizada. Los espacios públicos y cívicos deben ser recuperados y reinventados, aportando nuevos valores a los viejos de la Ilustración y la Modernidad, en lo que se refiere a un secularismo que trata de negar la institucionalización de lo religioso tanto en su vieja versión clerical, como en la más profana que adopta el modelo de vida en nuestras sociedades de consumo, ocio y altos niveles de alienación.

De ahí que este nuevo Laicismo, sea anticlerical también, en su dimensión dogmática-religiosa, porque quiere cuestionar en las religiones, su proselitismo confesionalista y su clericalismo jerarquizador de la verdad y la palabra, pero también en el sentido de que la propia estructura interna del Poder se ha clericalizado.

No se trata tanto de cuestionar los *invariantes culturales*, desde los que negociar un acuerdo social general, sino de la construcción de espacios de negociación y de acuerdo, es decir, de consenso social cultural, lo cual resulta capital en sociedades llamadas progresistas. No hay que olvidar que el sistema educativo y los AGENTES culturales, en general, tienen en esa búsqueda de *acuerdo* un papel esencial, por lo que respecta al mutuo conocimiento desde el respeto, y por lo que supone enseñar a cuestionar los valores culturales no como "unos contra (o sobre) otros", sino en su significado histórico y en su función social. Una reconceptualización del Desarrollo, supone esa búsqueda del intercambio fructífero, de esos *invariantes* desde la que construir unos valores y una moralidad mínima común.

Ver también: Cosmovisión; Democracia; Ética; Imaginario colectivo; Modernidad / postmodernidad.

Nueva cultura laica

Frente a la		*Propone*
Protocolorización	→	Ascesis persona y comunitaria
Clericalización (mediadores; oficiantes; expertos; portadores de la Verdad codificada)	→	Anticlericalismo y Profetismo carismático
Resacralización (ritualidad política, puesta en escena, retórica pararreligiosa)	→	Ritualidad laica
Glorificación. Reivindicación de la tradición	→	Mitologías positivas
Adoctrinamiento. Reconfesionalización (actos litúrgicos; presencia de símbolos religiosos)	→	Pluralismo interpretativo
Estructura estamental y jerarquizada	→	Comunitarismo renovado
Dogmatismo unilateral y unívoco. Centralismo del discurso	→	Diversidad discursiva. Pensamiento divergente y complejo. Autonomía intelectual y moral

José AntonioAntón Valero

Bibliografía

AA.VV. (2004): "El Laicismo a debate", *Revista Internacional de Filosofía Política* Nº 24, UAM-UNED, Madrid.

Ariño, A. (1997): *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona, Ariel.

Baubérot, J. (1990): *Vers un nouveau pacte laïque?* París, Editions du Seuil.

Carré, O. (1997): *El Islam laico. ¿Un retorno de la Gran Tradición?* Barcelona, Edicions Bellaterra.

Llamazares Fernández, D. (1997 y 1999): *Derecho de la Libertad de conciencia*. Tomos I y II. Madrid, Civitas.

Millán Sánchez, F. (1983): *La revolución laica, de la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Valencia, Fernando Torres-Editor, S.A.

Puente Ojea, G. (1995): *Elogio del ateísmo*. Madrid, Siglo XXI.

José Antonio Antón Valero

M

Marketing social

1. Manera de utilizar las técnicas, las herramientas y los lenguajes de la sociedad de consumo para generar transformaciones útiles para el desarrollo y la calidad de vida de las personas (ya sea globalmente o para algunas poblaciones específicas).

2. Actividades de marketing realizadas por organizaciones y las empresas enfocadas a la mejora del bienestar social.

El concepto de Marketing Social ha sido un concepto ampliamente discutido por la literatura científica desde principios de la década de los 70 en la que Kotler y Zaltman introducen la idea de que el Marketing Social es aquel pensado para influir en la aceptación de ideas sociales (Kotler y Zaltman, 1971). Posteriormente se introducirá la idea de que el Marketing Social es un marketing para la calidad de vida (Sirgy, Morris y Samli, 1985) o para el cambio social (Kotler y Roberto, 1989). Santesmases afirma que el Marketing Social es una parte del Marketing no empresarial que persigue estimular y facilitar la aceptación de ideas o comportamientos sociales que se consideran beneficiosos para la sociedad en general o, por el contrario, trata de frenar o desincentivar aquellas otras ideas o comportamientos que se juzgan perjudiciales (Santesmases, 1996). Para otros, en fin, la diferencia está en el objeto a intercambiar y así el Marketing Social sería "una extensión del Marketing que estudia la relación de intercambio que se origina cuando el producto es una idea o una causa social" (Moliner, 1998).

Social significa, necesariamente, colectivo

Una de las clasificaciones más admitidas en Marketing diferencia, en función de los fines pretendidos, entre el Marketing Individual y el Social (Vela y Bocigas, 1997;17-18), siendo el primero aquel que pretende conseguir un bien para el individuo o la organización que lo realiza y el segundo aquel que tiene como objetivo mejorar algún aspecto de la sociedad. En este sentido parecería lógico identificar como Marketing Social el que realizan las organizaciones sin ánimo de lucro, ya que se suponen que persiguen el BIENESTAR de la sociedad. Sin embargo y según estas mismas autoras "no debería afirmarse que todas las campañas que realizan las instituciones sin ánimo de lucro tengan que ser, por definición, campañas de Marketing Social" pues en muchos casos se busca un objetivo particular: conseguir más donaciones, más asociados, etc. "exactamente de la misma forma en que una empresa trataría de vender sus productos" (Vela y Bocigas, 1997). Para algunos, no obstante, sin ánimo de lucro sí es sinónimo de social (García Figueredo, 1999).

Efectivamente, a menudo se confunden los objetivos propios de las organizaciones con el objetivo y finalidad de las herramientas utilizadas para conseguir dichos fines. En ese sentido y si bien no hay duda que las organizaciones sociales, están claramente enfocadas a la mejora social, el Marketing que realizan no tiene por qué ser calificado automáticamente como Marketing Social. La mayoría de las veces, el Marketing de las Causas Sociales es un marketing que persigue, en su mayor parte, unos objetivos individuales, comerciales si se permite la expresión. La idea entonces es que las organizaciones sociales españolas compiten por un mercado, (el de donantes), y que la publicidad y las demás herramientas del marketing que utilizan está dirigida a él. La finalidad sensibilizadora y/o educadora quedaría entonces en un segundo plano.

Social significa, necesariamente, sin ánimo de lucro

En las primeras épocas del Marketing, la preocupación de las empresas era exponer las ventajas de un producto, la mayoría de las veces nuevo para el mercado y que suponía un avance sustancial en lo que se refiere a la calidad de vida de los com-

pradores. Las campañas de Marketing se enfocaban a explicar a los consumidores qué era y para qué servía el producto. Cuando los productos eran similares en calidad y prestaciones se utilizaban argumentos para comunicar que tal o cual producto era más barato que su competidor. Esto es: que ofrecía más por menos, y esa era la clave de su competitividad. Hoy en día esto sigue siendo así, porque funciona y funciona bien. El consumidor busca al comprar algo que le aporte un valor, un algo más que antes no tenía y con ello aumente su comodidad, su seguridad, su orgullo, etc. En fin, su calidad de vida. Así, hoy las campañas siguen haciendo hincapié en que *yo soy la mejor solución a tus problemas*. Ser diferente de los demás productos es el gran objetivo.

Actualmente la presión ejercida sobre las marcas proviene de muy diferentes estímulos: precios similares de los productos, productos muy similares en prestaciones y características, más competidores en el mercado y consumidores y consumidoras más exigentes. Todas estas presiones sobre la marca en el fondo lo que implican es una búsqueda de nuevos elementos de diferenciación. Y el elemento social es uno más de ellos: ser diferente en un mundo globalizado y competitivo cada vez es más complejo. Ser diferente, aportar valor a la marca para que la marca aporte valor a quien consume, es una batalla que se gana cada vez más en el mundo de las percepciones y no tanto en el de las realidades. Ante productos de similares características, precios semejantes y que se encuentran de forma más o menos fácil en las tiendas, no queda más remedio que competir en imagen, en percepción. De ahí la búsqueda de un posicionamiento, de un lugar único y diferente en la mente del consumidor. Incluir valores que confieran personalidad a las marcas es una forma de hacerlo. Y conferir a una marca un valor social, a través del llamado Marketing con causa, por ejemplo, es una buena forma de diferenciarse en la mente del consumidor. Así, Marketing con causa sería “una herramienta promocional de la empresa, que trata de combinar la responsabilidad social de la misma con el objetivo de rentabilidad, mediante campañas de captación de fondos a favor de causas sociales vinculadas a la venta de sus productos y servicios” (Ballesteros, 2001).

Sin embargo el Marketing con causa no sería Social, en el sentido que aquí se le esta dando a éste último, pues si bien sí aporta fondos y notoriedad a algunas situaciones de injusticia, no educa para el DESARROLLO. En efecto: no crea valor a los principales actores, que son los países empobrecidos. La mayoría de las veces se queda en una mera transferencia de fondos, de donativos caritativos. Es necesario plantearse si esto es suficiente y conveniente o si, por el contrario, es contraproducente para estos países. Es cierto que la transferencia de dinero es a veces necesaria y puede suponer dar de comer a pueblos hambrientos. Sin embargo, parece estar más en la típica afirmación de dar el pez, en vez de dar la caña, enseñar a pescar o plantear porqué unos pescan y otros no, porqué unas personas tienen los medios y las capacidades para pescar y porqué otras no. Esta es quizás una de las principales críticas que puede hacerse al Marketing con causa: que da el pez y con eso consigue que el ciudadano del Norte se quede contento y no se plantee los pasos siguientes. El Marketing con causa no es sino una modalidad individual del Marketing al servicio de los objetivos de las marcas y en ese sentido no parece ser una buena herramienta formativa en lo que la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO se refiere: “mientras que la filantropía es una manifestación altruista [...] el Marketing con causa social es un instrumento de marketing más creado por la empresa para lograr unos objetivos económicos” (Recio y Ortiz, 2000:26).

El Marketing con causa, a menudo, se incluye dentro de los llamados Programas de *Marketing Social Corporativos*, que consisten en “aquel conjunto de actividades que desarrolla una empresa o sector con el objetivo de lograr el compromiso de los consumidores y consumidoras con un determinado comportamiento de interés social, favoreciendo al mismo tiempo y de forma directa los intereses de la empresa en cuanto a su posición en el mercado y/o su imagen” (Roa -coord.-, 1999).

Para identificar al Marketing Social

Una buena manera de distinguir el verdadero Marketing Social del que no lo es puede ser atender a las características más relevantes que, según el profesor Leal Jiménez, tiene este tipo de marketing (Leal, 2000).

1. A menudo se da en *mercados con demanda negativa*, donde se es reacio a seguir determinados comportamientos (utiliza preservativo, donar sangre, ponerse el cinturón de seguridad).

2. Trata *temas especialmente delicados* pues en la mayoría de los casos suponen una alta implicación (dejar de utilizar drogas) en la que el factor afectivo/sentimental tiene mucha importancia.

3. Propone beneficios no evidentes ni inmediatos. Sus efectos se tienen que medir a largo plazo.

4. *Favorece a terceras* personas pues a veces propone ciertos inconvenientes (sacrificios) para que otras se vean beneficiadas.

5. El Marketing Social trabaja con *presupuestos más limitados* que en el caso del Marketing Empresarial.

6. *El público objetivo es variado y diverso:* normalmente en un problema social están involucrados distintos colectivos que deben actuar conjuntamente para que el programa tenga éxito.

7. *Es universal:* los programas de Marketing Social pueden ser aplicados a una amplia gama de de situaciones sociales.

Marketing Social y Educación para el Desarrollo

Hablar de Marketing, en su acepción más general, es hablar tanto de una filosofía como de una técnica. Como filosofía es "una postura mental, una actitud, una forma actual de concebir la función comercial o relación de intercambio de una empresa o entidad que ofrece sus productos al mercado" (Santesmases, 1996). Como técnica es hablar del modo específico en el que esta filosofía se lleva a la práctica. En este sentido, se va a entender que el Marketing es "un modo de concebir y ejecutar la relación de intercambio, con la finalidad de que sea satisfactoria a las partes que intervienen y a la sociedad, mediante el desarrollo, valoración, distribución y promoción, por una de las partes, de bienes, servicios o ideas que la otra parte necesita" (Santesmases, 1996).

En este sentido hablar de Marketing Social como filosofía significaría en primer lugar tener una UTOPÍA, un programa de mundo a construir y transformar para, de esa forma, realizar acciones educativas encaminadas al cambio de comportamiento de las personas en dirección a la construcción de ese mundo mejor, de ese mundo soñado. Tener filosofía de Marketing Social es pensar en el largo plazo, en las demandas sociales por un planeta más verde, por un mundo más justo, para entonces proporcionar desde las organizaciones programas, productos, campañas... En definitiva "soluciones" para el problema. La cuestión es proponer cambios de actitud y de conducta que hagan de esta sociedad un lugar más agradable. El Marketing Social bien hecho es un marketing que transforma y educa.

En tanto en cuanto a conjunto de herramientas y técnicas, el Marketing Social no difiere de otros tipos de marketing en su operativa, aunque si en el estilo en el que son utilizadas. En una interesantísima reflexión sobre los primeros 10 años del Marketing Social, una de las principales críticas realizadas era que "alguna de las organizaciones que hacían Marketing Social obtenían un beneficio de ello" (Fox y Kotler, 1980). La carga emocional de algunas imágenes y la utilización de determinados recursos publicitarios por parte de organizaciones sociales y ONGD han supuesto la recaudación de grandes sumas de dinero que han permitido indudablemente salvar gran número de vidas. Sin embargo, también han influido en la percepción y la imagen que los ciudadanos y ciudadanas de los países del Norte tienen acerca de los problemas del Sur y de sus soluciones. Ciertos mensajes o imágenes difundidos publicitariamente pueden suponer un perjuicio a largo plazo para los trabajos de COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO. En definitiva se está discutiendo si la publicidad y el Marketing Social buscan o no una modificación de la conducta a corto o a largo plazo. Parece que la publicidad de algunas de las ONGD busca una modificación de la conducta a muy corto plazo (donar dinero para una emergencia, hacerse voluntario) y por lo tanto no supone una verdadera Educación para el Desarrollo. Una cuestión clave y que iría aún más allá sería preguntarse si a veces la preocupación por obtener fondos lleva a no educar, llegando a dar incluso una visión distorsionada o parcial de la realidad por parte de aquellas organizaciones que deberían, muy al contrario, interpelarnos y educarnos hacia un desarrollo global.

Ver también: Financiación; ONGD; Sensibilización.

Bibliografía

Ballesteros, C. (2001): *Marketing con causa, Marketing sin efecto. El marketing con causa y la Educación para el Desarrollo*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

Fox, K.F. y P. Kotler (1985): "The Marketing of social causes: the first 10 years", *Journal of Marketing,* vol. 44, pp. 24-33.

García Figueredo, C. (1999): "¿Marketing Social? ¿Marketing con Causa?", *Haz de Luz,* 23 de noviembre.

Kotler, P. y E.L. Roberto (1992): *Marketing Social*. Madrid, Díaz de Santos.

Kotler, P. y G. Zaltman (1971): "Social marketing: an approach to planned social change", *Journal of Marketing*, vol. 53, julio 1971, pp. 3-12.

Leal, A. (2000): *Gestión del Marketing Social*. Madrid, Mc Graw Hill.

Martín, M. y M. Recio (2002): "Marketing con causa: entre la filantropía y el beneficio empresarial", *Harvard Deusto Márketing y Ventas,* Nº 51, pp. 60-63.

Moliner, M. A. (1998): *Marketing Social, La gestión de las causas sociales*. Madrid, ESIC.

Recio, M. y A. Ortiz (2000) "Marketing con Causa", *Marketing y Ventas* Nº 136.

Roa, F.J. (coord.) (1999): *Ética del Marketing*. Madrid, Unión Editorial.

Santesmases, M. (1996): *Términos de Marketing*. Madrid, Pirámide.

Sirgy, M. J.; Morris, M. y A.C. Samli (1985): "The question of value in social marketing: use of a quality-of-life theory to achieve long-term life satisfaction", *American Journal of Sociology*, vol. 44, Nº 2, abril, 1985, pp. 213-228.

Vela, C. y O. Bocigas (1997): *Fundamentos de Marketing*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 2ª ed.

Carlos Ballesteros

Medios de comunicación

Un Medio de Comunicación es cualquier instrumento que facilite la comunicación entre las personas. A los efectos de este diccionario, nos centraremos en aquellos que llamamos "Medios de comunicación social" antes llamados "de masas", es decir aquellos que dibujan un esquema en forma de abanico: un emisor que se dirige a un número indeterminado de receptores. En principio esta comunicación es unidireccional, no permite la respuesta del receptor salvo que se abra un canal excepcional para este propósito. Los Medios de Comunicación utilizan distintas tecnologías como la imprenta, la radio, la televisión, Internet, etc.

La relación entre los Medios de Comunicación y la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO es intrínsecamente contradictoria. En principio ambos mundos persiguen objetivos completamente distintos. Los Medios buscan, ante todo, la defensa de sus intereses comerciales y en segundo lugar la promoción de puntos de vista ideológicos que les vinculen al segmento de mercado que han elegido como objetivo. Por su parte la Educación para el Desarrollo se basa en la promoción de valores, actitudes y principios relacionados con la búsqueda de la justicia social y la EQUIDAD. A pesar de estar tan distantes en su esencia, los dos ámbitos comparten un terreno común: la influencia en la CIUDADANÍA. Es un hecho incontestable que cuando los medios abordan de una manera puntual o repetitiva una cuestión o la situación de un colectivo (temas de "agenda"), se produce un efecto directo en la respuesta que la población ofrece ante esta cuestión o colectivo. Esta relación tan palpable y evidente entre el mensaje y la respuesta ha hecho que algunos autores y autoras hablen de que los medios "educan aunque no quieran", incluso que estos mensajes sean muy valorados en el ámbito de la "SENSIBILIZACIÓN" social para el DESARROLLO. Es habitual considerar a los Medios "actores imprescindibles" de la Educación para el Desarrollo. Estas definiciones intentan subrayar que la información y la FORMACIÓN de la ciudadanía respecto a los temas del Sur está muy ligada a los mensajes que los Medios emiten, sin embargo no debemos perder de vista que el concepto "educación" desborda los objetivos de los medios más mayoritarios en los que no hay una voluntad explícita educadora o sensibilizadora... y, si existe, es subsidiaria de otros intereses económicos o de identificación ideológica con el receptor que priman, casi siempre, sobre los primeros.

La coexistencia entre objetivos de fondo tan dispares y la posibilidad de influir de una manera tan eficaz sobre la población ha dado lugar a una relación que podríamos llamar de dependencia, colaboración o amor-odio entre los medios y el mundo de la COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO que despierta debates complejos ante los que las organizaciones sociales de cooperación con el Sur ofrecen respuestas muy variadas.

Desde el punto de vista histórico, podemos encontrar referencias a esta "relación difícil" ya en la década de 1960. Coincidiendo con la explosión de los movimientos sociales, los medios de comunicación occidentales fueron duramente criticados por su enfoque de las informaciones relacionadas con el Sur. La principal acusación de aquellos años se refería al tratamiento "casi colonial" con el que los corresponsales extranjeros informaban sobre las realidades en los países en desarrollo y la existencia de unos pocos cuellos de botella controlados por Occidente (las agencias de noticias) que dirigían el flujo de la información del Sur hacia el Norte.

Hacia 1970, la UNESCO lideró un esfuerzo internacional que pretendía modificar este estado de cosas. A pesar de la firme oposición de Estados Unidos y Gran Bretaña (que llegaron a retirar su cuota de financiación a la UNESCO), este organis-

mo apoyó una política de reflexión crítica sobre la presencia del Sur en los Medios occidentales. El mayor hito de esta etapa lo constituye el conocido como "Informe McBride" (www2.hawaii.edu/~rvincent/mcbcon1.htm) que hizo una apuesta por democratizar y humanizar el acercamiento de los Medios a la realidad del Sur. Podemos considerar un "hijo" de esta línea de pensamiento, la creación de la agencia de prensa IPS (Inter Press Service) (www.ipsnoticias.net/) que nació en 1964 con la voluntad expresa de servir de cauce para que la realidad del Sur pudiera llegar directamente y sin intermediarios a los medios del Norte.

Simultáneamente lo visual fue ganando terreno a lo textual en el ámbito mediático y las propias organizaciones sociales, empezaron a tomar CONCIENCIA de que sus propios mensajes visuales podían estar contribuyendo a dibujar una imagen del Sur contraria a sus objetivos de fondo. Se llegó a la conclusión que un exceso de tremendismo o de impacto emocional en la imagen era un obstáculo para la solución al problema de la pobreza y el hambre. Al hilo de esta reflexión se redactó el "Código de conducta a propósito de las imágenes y mensajes del tercer mundo", iniciativa que partió de "Comité de enlace entre las organizaciones sociales y la Comunidad Europea" y que luego ha sido asumido por todo tipo de colectivos y entidades, entre ellas la CONGDE.

A pesar de los años que han pasado desde ambas iniciativas y de la enorme evolución que los medios de comunicación han experimentado en esta etapa, las críticas apenas han cambiado. De forma recurrente se insiste en que, cuando los medios del Norte informan sobre el Sur, lo hacen para hablar de grandes desastres, para ofrecer la imagen de un mundo dependiente y para colocar en primer plano el punto de vista occidental, no el de las personas que viven en el lugar donde suceden los hechos.

Si bien el balance global nos ofrece un panorama ya visto, no se pueden pasar por alto aspectos concretos que matizan lo anterior o dibujan tendencias de futuro que se apartan de la situación actual.

Los medios de comunicación son tan plurales como lo es la propia sociedad. Hablar de ellos en general es necesariamente injusto. Junto a los medios comerciales mayoritarios, especialmente los audiovisuales, conviven otros medios de naturaleza pública, vinculados a organizaciones sociales o simplemente responsables de su papel en el mundo en que vivimos. Estos medios realizan apuestas comunicativas distintas de la corriente general y consiguen acercarnos a un Sur matizado, más cercano a la realidad y con mayor valor educativo.

Las Organizaciones Sociales han potenciado y profesionalizado sus departamentos de relación con los medios. Este esfuerzo ha dado como resultado una mayor presencia pública de noticias que contribuyen a difundir, esta vez sí, un mensaje que educa respecto a las relaciones entre el Norte y el Sur.

Muchos de los integrantes de las nuevas generaciones de periodistas se han formado en contacto con el mundo de la cooperación y están más sensibilizadas respecto a la necesidad de cuidar los mensajes y la imagen pública de los colectivos del Sur, especialmente de los que viven en situación de mayor necesidad.

Internet ha supuesto un salto enorme en la democratización de los canales mediante los que nos llega información sobre el Sur. A pesar de que no conviene caer en el "optimismo tecnológico" que obvia la existencia de una gran "brecha digital" en el mundo, no deja de ser cierto que las posibilidades tanto de emitir como de ser receptor de mensajes sobre realidades hasta ahora olvidadas, se multiplican día a día.

Finalmente, conviene dejar abierto el debate sobre las tendencias en el consumo de información. El progresivo descenso en la difusión de los "grandes medios generalistas" (destinados al consumo de la población en general y con vocación masiva) deja paso paulatinamente a un modelo receptor menos gregario y más centrado en sus intereses particulares. La popularización de la "Banda Ancha" hace que este nuevo receptor tenga acceso por Internet incluso a los contenidos audiovisuales que busca, por lo que tiende a prescindir de los medios tradicionales.

Sea cual sea el modelo de espectador que primará en el futuro, la Educación para el Desarrollo no debería perder de vista los esfuerzos que vienen haciéndose desde hace años para mejorar el nivel de autonomía y capacidad crítica de la ciudadanía ante los medios. La educación en materia de medios de comunicación es una disciplina hermana de la Educación para el Desarrollo pues ambas intentan incidir en un conocimiento de la realidad que genere conciencias críticas y favorezca la construcción de una ciudadanía adulta y responsable.

Ver también: Conciencia critica; Educación informal; Imaginario colectivo; NTIC; Sensibilización.

Bibliografía

Chomsky, N. y E.S. Herman (1990): *Los guardianes de la libertad. Propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Barcelona, Grijalbo/Mondadori.

Erro Sala, J. (2002): *Comunicación, desarrollo y ONGD. Guía*. Bilbao, Hegoa.

Kunczik, M. (1992): *Communication and social change. A summary of theories, policies and experiences for media practitioners in the third world*. Bonn, Fundación Friedrich Ebert.

Obach, X. (1997): *El tratamiento de la información y otras fábulas*. Madrid, Anaya.

Xavier Obach

Modernidad / postmodernidad

El propio enunciado que se plantea propone la relación dialéctica entre dos términos, de los cuales, por tiempo y forma, el segundo debe referirse necesariamente al primero... En efecto, si podemos hablar de postmodernidad es sólo en tanto existe algo sustancial (sea esto lo que sea) a lo que podemos referirnos como la modernidad, tras (y contra) la que aquélla se define.

Se plantea, así, la postmodernidad como antimodernidad o superación de la modernidad cuando ésta es entendida, fundamentalmente, desde el núcleo de ideales relativos a la idea ilustrada de progreso. En efecto, la postmodernidad se levanta contra el *¡Atrévete a saber!* kantiano por su confianza absoluta en la posibilidad de un saber objetivo (idea de verdad absoluta), en la capacidad de la razón humana para incrementarlo continuamente (idea de progreso), en la automática proyección de ese saber progresivo sobre la vida humana como BIENESTAR social (idea de emancipación). Rebelión, pues, contra los “padres del pensamiento moderno” (Descartes, Spinoza, Locke, Kant, Hegel o Marx) a partir de la puesta en cuestión de sus más sólidos ideales.

Donde la modernidad apostaba por una razón totalizante y universal que buscaba el fundamento último de las cosas con pretensión de verdad, la postmodernidad reconocerá el valor de la DIFERENCIA como núcleo de un pensamiento débil y fragmentario que acaso sólo puede aspirar a la ironía. Mientras la modernidad se llenaba de optimismo histórico para alentar los valores éticos (libertad, igualdad, SOLIDARIDAD) de un nuevo humanismo, la postmodernidad asume un pesimismo resignado y posthistórico que sólo puede derivar valores estéticos (gusto) bajo una atmósfera francamente nihilista. Cuando la modernidad pergeña metanarrativas (grandes relatos externos a las competencias del propio conocimiento) legitimadoras de lo público, la postmodernidad se conforma con los pequeños discursos heterogéneos (pluralismo heteromorfo) que sólo encuentran refugio en lo privado (neoindividualismo).

La postmodernidad, en fin, rechaza frontalmente la posibilidad de una razón totalizadora y fundamentadora (metarrelatos entendidos como sistemas unitarios de explicación de la realidad), y declara el fin de la filosofía de la historia (y, de alguna manera, de la historia misma, pues ya no puede afirmarse que el curso de los acontecimientos humanos tenga una meta o un sentido unitario), por lo que imposibilita toda afirmación de valores o normas universales y cualquier posibilidad de consenso global sobre las metas de la humanidad.

No existe, en todo caso, un acuerdo pleno sobre quienes impulsan el pensamiento postmoderno, pero podemos adoptar aquí, prudencialmente, un criterio amplio, como el de Jurgen Habermas (1985), que incluye todo el postestructuralismo francés y cuantos siguen las ideas estéticas de Nietzsche... En este sentido, poca controversia hay a la hora de situar a Jean-François Lyotard (1979) como catalizador de estas ideas con su crítica de las metanarrativas de la modernidad (filosofías, religiones, sistemas éticos, IDEOLOGÍAS) como discursos legitimadores de la cohesión social, el papel de la ciencia y el valor del conocimiento. La ciencia, en concreto, está sometida al principio de performatividad, en virtud del cual “el conocimiento es poder”: ninguna investigación es inocente pues, al final, siempre dará la razón a quienes ejercen el dominio en la sociedad. No hay, así, posibilidad alguna de encontrar espacios de comunicación universales y todo se reduce a una diversidad de juegos del lenguaje (pluralismo heteromorfo de los microrrelatos) que convierte en “sospechoso y anticuado” cualquier afán universalista, cualquier voluntad de consenso.

Idéntico acuerdo existe sobre la adscripción postmoderna de Gianni Vattimo (1983, 1985) con su anuncio del fin de la metafísica como pretensión objetivadora que busca el fundamento último de la realidad, pues no encubre más que la voluntad de dominio por parte de un “sujeto fuerte” que intenta imponer su propia subjetividad al mundo... Sólo cabe ya conformarse con el pensamiento débil (“vagabundeo incierto” de la experiencia del error que deriva la vida humana hacia el “esteticis-

mo furtivo"), único que está a nuestro alcance, más allá de cualquier pretensión de fundamentar leyes universales o criterios objetivos.

Pero, insistimos, no dejan de tener un especial interés para la consolidación del pensamiento postmoderno aportaciones postestructuralistas como las de Jean Baudrillard, con su crítica de la sociedad de consumo como manifestación de una era de la simulación generalizada (sin esencias, fundamentos o historia); Gilles Deleuze, que opone el pensamiento horizontal (fundado en el principio de la diferencia) al pensamiento vertical (fundado en el principio de identidad) que impregna toda la filosofía occidental; o Jacques Derrida, con su deconstrucción de los usos del principio de identidad, a lo largo de la historia de la filosofía, para mostrar las contradicciones y paradojas que deriva (crítica del logocentrismo desde una reivindicación de la escritura en su pluralidad de significados)... O, incluso, como las del neopragmatismo de Richard Rorty, con su crítica radical del representacionismo en el que se ha movido toda la tradición epistemológica de la modernidad (sentido del conocimiento como representación con respecto a la naturaleza), para proponer la búsqueda de un conocimiento solidario (resultante de los consensos más amplios posibles) que anule toda pretensión de conocimiento objetivo.

Evidentemente, buena parte de las posiciones postmodernas deben ser seriamente consideradas: los viejos recelos de los filósofos de la sospecha (Marx, Nietzsche, Freud...) se han convertido en dolorosas certidumbres con respecto a la dudosa bondad y escasa viabilidad del proyecto ilustrado de conocimiento para el progreso emancipador. Y su esfuerzo por renovar esa tradición crítica en tiempos de grandes transformaciones de la vida individual y colectiva era, sin duda, necesario y hasta urgente.

Pero parece evidente un peligro global de su pensamiento cansado (retomando la expresión de Georges Bataille, uno de sus precursores): la caída en un todo vale francamente disolutorio que deja a la humanidad (a cada ser humano) inerme ante su propio destino. Algunos ejemplos: el plausible respeto por la diferencia acaba por derivar, a menudo, en tal imposibilidad de comunicación interpersonal (e intergrupal) que, paradójicamente, anula la ocasión para que la diferencia se exprese; la atrayente reivindicación de un pensamiento, una sociedad y una política débiles (frente a las ciencias duras, sociedades rígidas o políticas verticales) ha llevado a amplios sectores intelectuales al apoyo de movimientos fundamentalistas en virtud de sus ataques al etnocentrismo opresor de Occidente...

Con respecto al tratamiento de la ciencia como un texto más, entre otros, Alan Sokal ha realizado una corrosiva denuncia del paradójico uso gratuito del prestigio social de la ciencia en los discursos postmodernos al introducir en los mismos terminología científica fuera de contexto y sentido... De hecho logró que fuese aceptado un artículo absurdo ("Transgrediendo los límites: Hacia una hermenéutica transformativa de la gravedad cuántica") en una de las más prestigiosas revistas norteamericanas de pensamiento postmoderno (Social Text), para luego denunciar la vacuidad del mismo y publicar (Sokal y Bricmont, 1997) un incendiario análisis de ese tipo de desmanes presentes en las publicaciones de buena parte del pensamiento francés más o menos vinculado a la postmodernidad.

Cierto es, en cualquier caso, que buena parte de la intelectualidad postmoderna ha tomado posiciones éticas y políticas a favor de causas nobles y altruistas; pero no menos cierto es que su discurso, inevitablemente vinculado a una COSMOVISIÓN individualista atomizante y alejado de cualquier objetivo universal emancipador, sustenta, en buena medida, las actuales prácticas solidarias caracterizadas por la fragmentación que convierte la pluralidad en un todo vale y es capaz de violentar el lenguaje (y el mundo que pergeña) para, bajo el ornato de "lo políticamente correcto", hablar de armamento para la PAZ, guerras humanitarias o MARKETING con causa.

Y es que, cuando el pensamiento es débil y, cansado, renuncia a la posibilidad de ideales universales emancipadores, los opresores del mundo y sus agencias de manipulación mediática pueden sentirse ufanos y dichosos.

Ver también: Cosmovisión; Educación para la ciudadanía; Ideología.

Bibliografía

Giddens, A. y otros (1985) [1988]: *Habermas y la modernidad.* Madrid, Cátedra.

Habermas, J. (1985) [1989]: *El discurso filosófico de la modernidad.* Madrid, Taurus.

Lyotard, J.F. (1979) [1989]: *La condición postmoderna. Informe sobre el saber.* Madrid, Cátedra.

Lyotard, J.F. (1982) [1987]: *La postmodernidad explicada a los niños.* Barcelona, Gedisa.

Sokal, A. y J. Bricmont (1997) [1999]: *Imposturas intelectuales.* Barcelona, Paidós.

Vattimo, G. (1985) [1986]: *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna.* Barcelona, Gedisa.

Vattimo, G. y P.A. Rovatti (eds.) (1983) [1988]: *El pensamiento débil.* Madrid, Cátedra.

Vattimo, G. y otros (1990) [1990]: *En torno a la postmodernidad.* Barcelona, Anthropos.

José Ignacio Fernández del Castro

N

Neoliberalismo

Lo que aquí se entenderá por neoliberalismo es el compendio de un pensamiento (IDEOLOGÍA, teoría, doctrina), de unas políticas públicas (programas y acciones prácticas de gestión) y de unos comportamientos empresariales y de amplios sectores sociales, que comulgan, en lo fundamental, con determinadas ideas básicas que se expondrán.

Origen

El neoliberalismo se ha ido imponiendo como doctrina económica dominante desde los años 80, tanto en el interior de los países como en las relaciones internacionales. Ha sustituido al keynesianismo, que dirigió las políticas económicas de los países occidentales desde después de la II Guerra Mundial, haciendo posible que el capitalismo conociera tres décadas en las que el crecimiento, la estabilidad y la igualdad y justicia sociales avanzaron al unísono. El Estado de Bienestar es el fruto que ha legado esa etapa y cuyo futuro está siendo puesto en cuestión por el neoliberalismo.

En la sustitución paulatina del keynesianismo por el neoliberalismo ha influido, por una parte, el hecho de que los objetivos perseguidos en los últimos decenios se convirtieran en inalcanzables, una vez sobrevenida la crisis económica de los años setenta. Por otra parte, porque la crisis se desencadenó después de varias décadas de predominio del keynesianismo, y sus recetas, como solución, estaban agotadas: por la vía del estímulo de la demanda no podía recuperarse la tasa de beneficio del capital y la inflación socavaba el sistema. Para salir de ella, el capital necesitaba otra política, y la que defiende la doctrina neoliberal se ajusta a sus intereses inmediatos, aunque sea contradictoria en muchos aspectos económicos y provoque efectos sociales y políticos contraproducentes para la legitimidad del sistema y, por tanto, para su estabilidad a medio plazo.

Una nueva doctrina debía reemplazar a la vigente, con el fin de exonerar al sistema de responsabilidades y de afrontar las nuevas circunstancias en beneficio de las clases dominantes. El neoliberalismo vino a explicar las causas del paro creciente en términos muy distintos al keynesianismo y, a proponer las recetas para salir de la situación que, al mismo tiempo, se corresponden con las requeridas para elevar la tasa de rentabilidad del capital.

Frente a la teoría keynesiana de que la demanda determina el nivel de producción y de ocupación, el neoliberalismo formuló la explicación de que es la falta de flexibilidad del sistema (y, en particular, la rigidez de los salarios) la causa última del paro involuntario y masivo. Mientras el paro tenía que ser combatido con políticas expansivas, según Keynes, combinando la política fiscal y la monetaria, la teoría neoclásica en la que se basa el neoliberalismo, apuesta como solución por *políticas de oferta*, cuyos rasgos esenciales son el predominio del mercado, la desregulación del mercado laboral, la reducción de los salarios y el desmantelamiento del Estado de Bienestar. La política de estímulo a la demanda procuraba potenciar la producción mediante la generación de una demanda necesaria o ficticia (Keynes sostuvo que podía ser conveniente gastar en abrir y cerrar hoyos), mientras que la *política de oferta* se preocupa de hacer que la producción sea llevada a cabo en las mejores condiciones competitivas posibles, sin prestar atención a las necesidades individuales y sociales que la producción debe cubrir, en la creencia de que por esa vía se alcanzará el mayor nivel de actividad, empleo y BIENESTAR.

Las concepciones neoliberales se impusieron rotundamente a lo largo de la década de los ochenta como resultado del fracaso de los últimos intentos por resolver la crisis por la vía de la política expansiva y lo que significó la llegada al poder de

los conservadores Reagan en Estados Unidos y Thatcher en Gran Bretaña como contraofensiva global, que arrastraron al resto de los gobiernos con independencia de su ideología.

Ideas

La exaltación del mercado como mecanismo regulador perfecto e insustituible de la economía es la clave de bóveda de la ideología neoliberal. Apoyándose en la teoría neoclásica, cuenta con un modelo lógico y cerrado en el que hallan soluciones todas las incógnitas que ha de resolver un sistema económico. Partiendo de un consumidor ideal, prototipo de un ser asocial que se mueve buscando la maximización de su utilidad, y de un empresario individual, que actúa para obtener el máximo beneficio, la teoría neoclásica construye un modelo de equilibrio general en el que todo queda atado y bien atado: los precios de los bienes y servicios producidos, los recursos empleados, los precios de los factores de producción, la distribución personal de la renta y la distribución del gasto entre consumo e inversión.

Todas las críticas que ha suscitado el capitalismo a lo largo de su historia, por su confianza ciega en el mercado, valen si se aplican al neoliberalismo. Las más contundentes son las siguientes: el mercado solo tiene en cuentas las necesidades de los que tienen poder de compra (dinero); la economía de mercado no ha sido capaz de eliminar las crisis periódicas con sus graves efectos de paro y pobreza; el mercado no puede valorar los perjuicios o beneficios que se derivan de las acciones individuales para el conjunto de la comunidad (*externalidades*), ni eliminar las DESIGUALDADES.

Pero más allá de estas críticas, es evidente que el mundo real no funciona con los presupuestos de mercados competitivos y seres racionales actuando individualmente, que pinta el neoliberalismo. Hay actividades económicas en las que funcionan monopolios y oligopolios, en lugar de competencia; existen los sindicatos como una realidad social que refuerza a los trabajadores y a las trabajadoras para que no tengan que enfrentarse individualmente a sus empresarios; existe, también, el Estado con su intervención creciente en la economía, redistribuyendo la renta, fijando mínimos sociales, etc.

Los elementos esenciales de la teoría económica del neoliberalismo se han demostrado falsos, pero su mantenimiento sigue siendo el mejor soporte ideológico de la clase dominante para sostener las propuestas políticas y sociales de claro carácter reaccionario, que luego se comentarán.

Las ventajas del mercado no podían quedar circunscritas al interior de las economías. En los primeros tiempos del capitalismo, la existencia de naciones, la escasez de capital y las restricciones en la movilidad de los factores productivos, llevaron a la necesidad de contar con una teoría que justificase los beneficios del comercio internacional y el librecambio. Este papel lo cumplió entonces la teoría de los costes comparativos, que con nuevas elaboraciones, sigue siendo un pilar fundamental del neoliberalismo.

La teoría de los costes comparativos sostiene, que cada país se especializará en la producción de aquello para lo que esté mejor dotado (aquello en lo que sus costes comparativos sean menores), que esta especialización le favorecerá a él y al resto de países con los que comercia y que, en definitiva, con el comercio internacional todos los países que intervengan saldrán ganando.

Estos argumentos teóricos han sido refutados por la realidad. El comercio internacional basado en el librecambismo, ha beneficiado sistemáticamente a los países industrializados sobre los no industrializados o menos desarrollados, ha generado una brecha insuperable entre unos y otros y ha alimentado unos desequilibrios agudos que se han traducido en una DEUDA EXTERNA tan abrumadora como impagable.

Programa

La política económica neoliberal persigue como objetivo la elevación de la tasa de rentabilidad del capital y en torno a ese objetivo se articulan las diversas piezas: el ataque a los salarios, el retroceso de las prestaciones y los servicios sociales, la contrarreforma fiscal, la desregulación del mercado de trabajo, las privatizaciones y la GLOBALIZACIÓN.

Ataque a los salarios

La renta se distribuye entre salarios y excedente empresarial. El trasvase desde los salarios a los beneficios, favorece la rentabilidad del capital. La razón teórica esgrimida para la reducción de los salarios es que estos habían alcanzado un nivel para el cual la demanda de trabajo no podía absorber la oferta existente. Culpando a los elevados niveles salariales del paro, se ha propuesto que el trasvase de salarios a beneficios, generará más inversión y por tanto más empleo.

Este encadenamiento se ha demostrado falso en muchas ocasiones. Un aumento de beneficios, en ausencia de otras muchas condiciones (riesgos reducidos, rentabilidad asegurada hasta cierto

punto, ausencia de excesos de capacidad productiva) no determina nuevas inversiones y estas, cuando se acometen, no implican necesariamente un aumento de empleo.

Retroceso de las prestaciones y servicios sociales

La política neoliberal ha sometido al sector público a un acoso continuo en lo que se refiere a los gastos en prestaciones sociales y en el mantenimiento de los servicios públicos de interés general, como la educación o la sanidad. Estos servicios se consideran como salarios indirectos y las prestaciones por pensiones, seguro de desempleo, invalidez, etc., como salarios diferidos. Para el capital, el coste del factor trabajo de las mercancías incorpora no sólo los salarios directos, sino también los indirectos y los diferidos, por lo que defiende que debe afectar el recorte salarial a todas sus expresiones, en cuanto todas inciden en el beneficio.

Antes del auge del neoliberalismo, el Estado venía incrementando continuamente su papel en la economía en lo que atañe a la prestación de servicios colectivos y la redistribución de la renta. La política neoliberal ha intentado recortar con múltiples argumentos (los gastos sociales colaboran al déficit público, lo que daña a la economía en su conjunto; la protección social excesiva elimina estímulos al trabajo y fomenta la holgazanería) y diversas vías, la seguridad y atención que se venía prodigando a amplias capas de la población y, cuando menos, ha quebrado la tendencia del pasado.

El retroceso del Estado de Bienestar cumple también otras funciones: debilita a la gente trabajadora, a través de la inseguridad y del miedo al futuro, lo que les hace más fácilmente explotables; al degradar los servicios públicos y las prestaciones sociales abre campo para los negocios privados ante la necesidad de los ciudadanos y ciudadanas de procurarse asistencia y pensiones complementarias.

Contrarreforma fiscal

El neoliberalismo ha cambiado las pautas fiscales en un sentido regresivo. Ha puesto en tela de juicio el nivel recaudatorio alcanzado, juzgándolo contraproducente por la relevancia económica que otorga al Estado y por las trabas que levanta al dinamismo de la economía. Se ha cuestionado la progresividad del impuesto sobre la renta de las personas físicas aduciéndose, por un lado, que acababa aniquilando la iniciativa privada por la alta fiscalidad soportada por las rentas elevadas y, por otro, que una progresividad excesiva aporta al final menos recaudación que otra más neutra.

El resultado de la contrarreforma está a la vista: estancamiento en muchos países, cuando no reducción, del peso de los impuestos sobre el PIB; los impuestos indirectos (más regresivos, en líneas generales, que los directos) han ganado terreno sobre los directos; los directos han perdido progresividad, aliviando la carga impositiva de las rentas más altas; los impuestos sobre el capital han tendido a reducirse; las normas fiscales y el rigor de su aplicación (se ha acentuado el fraude) se ha relajado.

Desregulación del mercado laboral

El panegírico de la flexibilidad, la insistencia en eliminar la rigidez del mercado laboral, no expresa otra cosa que la conveniencia de alterar a favor del capital la relación de fuerzas entre las clases, y para ello nada mejor que la supresión de derechos laborales, la atomización de los trabajadores y las trabajadoras y el debilitamiento de su capacidad de negociación, incluyendo el acoso a los sindicatos.

Es falso que la flexibilidad cree empleo. La tasa de crecimiento de empleo, por definición, es la tasa de crecimiento del PIB menos la tasa de aumento de la productividad, luego el empleo sólo crece a partir de que el crecimiento del PIB supera el de la productividad. Toda política de fomento del empleo ha de basarse, por tanto (si se descarta una reducción continua de la jornada laboral), en impulsar el crecimiento económico. En última instancia, cuanto más flexiblemente se use el trabajo menos trabajadores y trabajadoras serán necesarios para producir lo mismo.

Privatizaciones

Han sido justificadas, desde posiciones neoliberales, a través de varios argumentos: por la necesidad de desprenderse de un sector público excesivo e ineficaz; para combatir los déficits públicos; para ampliar espacios de negocio a la iniciativa privada; para disminuir las regulaciones e interferencias que en los mercados provocan las empresas públicas.

Como en los casos anteriores, en los que se han ido desgranando las políticas neoliberales, los argumentos teóricos son muy endebles. La época de la economía mixta (combinación de la economía de mercado con un potente sector público), posterior a la segunda Guerra Mundial, arrojó para el capitalismo los mejores resultados de su historia.

En el fondo de la idea de las privatizaciones que tiene el neoliberalismo está la idea de otro

tipo de Estado (no necesariamente menos Estado, como se suele decir). Un Estado intervencionista cuando se trata de garantizar los privilegios del capital, individual o colectivamente considerados. Y, por supuesto, como corresponde a la sociedad más insolidaria, injusta y conflictiva que fomenta, un Estado que apoya el desarrollo de las tareas represivas de guardián del orden establecido.

Globalización

Concebida la sociedad ante todo como un entramado de mercados, el mundo en su totalidad debe convertirse en un mercado global. Las fuerzas del mercado deben actuar con plena libertad, salvando las barreras que imponen los Estados. El comercio de mercancías y los movimientos de capital no deben tener límites.

En su vertiente internacional, por tanto, el neoliberalismo postula fundamentalmente el librecambio, la supresión de obstáculos al comercio internacional y liberalización de los movimientos de capital. Sin embargo, la defensa de estas posiciones no ha impedido que el neoliberalismo haya prestado suma atención a la necesidad de mantener un alto grado de estabilidad financiera y monetaria internacional. Al tiempo que se exalta el mercado, se propugna un cumplimiento estricto de la ortodoxia financiera, bajo la vigilancia de los ORGANISMOS INTERNACIONALES.

Balance

El neoliberalismo surgió en los años ochenta como una estrategia para sacar al capitalismo de la crisis de los setenta, una vez que se hubo comprobado el agotamiento del keynesianismo. Desde entonces ha habido profundas transformaciones económicas. Han perdido importancia sectores industriales históricos y han emergido otros. Ha tenido lugar una intensa renovación tecnológica, orientada sobre todo a la mejora de la productividad. La concentración de capital se ha acelerado y las multinacionales representan el esqueleto de la estructura económica mundial. Las relaciones sociales entre las clases se han modificado sensiblemente, registrándose un retroceso en las capacidades del mundo del trabajo frente al capital.

Las recetas neoliberales han logrado mejorar la tasa de rentabilidad del capital, pero la naturaleza conflictiva del capitalismo requiere de más sutiles respuestas a una civilización recorrida por múltiples tensiones, desgarros y frustraciones. El neoliberalismo puede sentirse satisfecho, hasta ahora, por haber afrontado la crisis del capitalismo sin grandes quebrantos para el sistema y haber actuado a favor de los intereses de los sectores dominantes del capital, pero debe reconocer que: ni una sola de las grandes cuestiones sociales que planteaba la situación del mundo antes de su hegemonía se ha resuelto y otras muchas han empeorado.

Ver también: Foro social mundial; Foro mundial de educación; Globalización; Ideología.

Bibliografía

Anisi, D. (1992): *Jerarquía, mercado, valores. Una reflexión económica sobre el poder.* Madrid, Alianza.

Barceló, A. (1992): *Filosofía de la economía. Leyes, teorías y modelos.* Barcelona, Fuhem/Icaria.

Chesnais, F. et al. (2002): *La globalización y sus crisis. Interpretaciones desde la economía marxista.* Madrid, Los Libros de la Catarata.

Galbraight, J.K. (1989): *Historia de la economía.* Barcelona, Ariel.

Martin, A. et al. (2002): *Elementos de análisis económico marxista. Los engranajes del capitalismo.* Madrid, Los Libros de la Catarata.

Montes, P. (1996): *El desorden neoliberal*. Madrid, Editorial Trotta.

Iñaki Uribarri

Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC)

"Las tecnologías de la información y de la comunicación entrañan innovaciones en microelectrónica, computación (software y hardware), telecomunicaciones y óptica electrónica (microprocesadores, semiconductores, fibra óptica). Esas innovaciones hacen posible procesar y almacenar enormes cantidades de información, así como distribuir con celeridad la información a través de las redes de comunicación" (PNUD, 2001:32).

En un sentido amplio, podemos hablar de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) desde la invención del ábaco, instrumento de cálculo que data del año 3.000 antes de Cristo. Más próximo en el tiempo, se puede situar el origen de las TIC, en el contexto europeo, en la primera mitad del siglo XIX, con la invención de la calculadora de Charles Babagge, el código morse y el telégrafo. Sin embargo, en un sentido estricto, al hablar de TIC se suele hacer referencia al proceso de convergencia tecnológica que tiene lugar en el último tercio del siglo XX, en el marco

de la naciente *Sociedad de la Información* y del proceso de GLOBALIZACIÓN capitalista, y que se concreta en la popularización de unos dispositivos entre los que figura Internet como el principal, aunque no el exclusivo.

El calificativo de *nuevas* parece ir dirigido a establecer una clasificación en orden a un criterio temporal. Aunque, en este sentido, parece haber una falta de consenso a la hora de establecer la fecha de transición entre las viejas y las nuevas tecnologías. Autores como Hamelink (1991) encuentran en el calificativo *nuevas* una función comercial y publicitaria, que ayuda a la expansión del mercado tecnológico y que favorece el reemplazo de los productos antiguos por los nuevos.

Frente a la *techné*, que remite a una operación básicamente instrumental, la *tecnología* incorpora adicionalmente un *logos*, es decir, una COSMOVISIÓN y un sentido. Para Gonzalo Abril (1998), las tecnologías presuponen una dimensión cognitiva, al incorporar un marco de CONOCIMIENTOS que condiciona el desarrollo y aplicación de los usos técnicos. Este marco presupone, además, unas determinadas actitudes cognitivas y unos cauces de distribución social del conocimiento. Por este motivo, es importante superar el discurso de la neutralidad de los dispositivos técnicos, con el fin de ver en ellos la huella de la razón instrumental; para los teóricos de la Escuela de Frankfurt, la tecnología es un proyecto social, en el que se refleja lo que una determinada sociedad pretende hacer con las personas y con las cosas. En este sentido, afirmar que las tecnologías tienen política (Winner, 1985) supone reconocer que éstas deben ser analizadas no sólo por sus contribuciones sociales, políticas o económicas, sino también por el modo en que pueden encarnar ciertas formas de PODER y autoridad específicas. Las TIC pueden ser vistas como modos de ordenar el mundo, y situarse entre los dos polos o tradiciones tecnológicas que apuntara Lewis Mumford: la tradición autoritaria y la tradición democrática.

Junto a la ineludible dimensión política, podemos analizar también la relación que guardan las TIC con los diferentes modelos de DESARROLLO que han tenido lugar en la historia reciente. Desde que se empieza a habla de desarrollo -finalizada la Segunda Guerra Mundial- se han ido sucediendo diversos modelos, tanto dominantes como alternativos. Dubois (2001) hace referencia a la vinculación de este concepto con los procesos de modernización (años 50 y 60), con la reivindicación de un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI), en los años 70, y con nuevas formulaciones -*desarrollo sostenible* y DESARROLLO HUMANO- construidas en los 90.

En cada uno de estos modelos de desarrollo hay, a su vez, un uso y una concepción específicas de la comunicación y de las TIC. Desde una perspectiva modernizadora, las TIC son un medio para la *difusión de innovaciones*. Ayudan a que los mensajes, diseñados desde el Norte, sean diseminados entre un público al que se la persuade para adoptar determinadas estrategias de desarrollo, principalmente en el campo de la agricultura y de la educación para la salud. Por otra parte, los debates en torno al NOEI coinciden con las reivindicaciones por un Nuevo Orden Mundial de la Información y de la Comunicación (NOMIC) y con las discusiones en materia de comunicación de la UNESCO, que se concretarán con la publicación del profético Informe McBride. En él se plantea la necesidad de tener en cuenta, a la hora de difundir la tecnología, las estructuras específicas de cada país, así como de sus relaciones con el sistema internacional. Finalmente, se puede hablar de un enfoque participativo de la comunicación (Servaes, 2003). En él se acentúa la importancia de la identidad cultural de las comunidades locales, y de la democratización y la PARTICIPACIÓN en todos los niveles.

Desde finales del siglo XX entran en conflicto dos visiones alternativas de la comunicación y del papel social y político de las TIC. Por un lado se encuentran los grupos y sectores beneficiados con el proceso de globalización capitalista, que somete los procesos informativos, comunicativos y tecnológicos a la lógica de la mercancía. Por otro lado se encuentran quienes proponen una globalización denominada alternativa, con rostro humano, etc. En el seno de estas redes de SOLIDARIDAD y movimientos altermundialistas es donde se están produciendo unas prácticas y construcciones teóricas alternativas. Para Lovink (2002) existen tres ámbitos en los que, en esta etapa incipiente del activismo mediático, se pueden clasificar los usos de Internet: 1) conexión dentro de un movimiento, 2) conexión entre movimientos y grupos sociales y 3) movimientos virtuales. Por otra parte, las visiones previas de las tecnologías que se tienen dentro de estas redes y movimientos marca los futuros desarrollos y estrategias de uso. Entre las visiones reduccionistas de las tecnologías (Marí, 2004), que limitan su potencial para la construcción de redes y para la TRANSFORMACIÓN SOCIAL, podemos destacar la *visión tecnofóbica*

(que supone un rechazo total a las tecnologías), la visión *tecnofílica* (concibe las tecnologías como la solución mágica a los problemas de pobreza, EXCLUSIÓN o desarrollo), la *visión tecnocéntrica* (que centra exageradamente la atención en los dispositivos tecnológicos, como si ellos fuesen los únicos y más importantes dinamizadores de los procesos comunicativos) y la *visión indiferente* (las tecnologías y la comunicación no requieren de una opción estratégica dentro de la organización).

Las aportaciones de Hamelink (1999) en torno al concepto de *capital informacional* permiten avanzar en una visión política y transformadora de las TIC. Para este autor, el capital informacional comprende "la capacidad financiera para pagar la utilización de redes electrónicas y servicios de información, la habilidad técnica para manejar las infraestructuras de estas redes, la capacidad intelectual para filtrar y evaluar la información, como también la motivación activa para buscar la información y la habilidad para aplicar la información a las situaciones sociales". Esta comprensión de las TIC sugiere un proceso de apropiación desde los niveles más sencillos -acceso a las redes, infraestructuras, equipos- hasta los más complejos -la transformación de la información en conocimiento, la construcción colectiva del conocimiento-.

Uno de los frentes en los que los movimientos altermundialistas visualizan sus posiciones en torno a las TIC, la información y el conocimiento es en la apuesta estratégica por el software libre y el *copyleft*, que habría que situar en el contexto más amplio de la lucha por al acceso libre al conocimiento. Frente a la visión hegemónica, que tiende a comercializar y a privatizar el conocimiento de la Humanidad (semillas, patentes, software, etc.), estos movimientos defienden una visión del conocimiento como "bienes públicos mundiales" (Quéau, 2002), un concepto que proporciona una sólida base teórica para la actuación colectiva de la comunidad internacional. Está al servicio del interés y del beneficio de todos, y puede servir para la creación de una voluntad general mundial y para contrarrestar la relativa pérdida de influencia de las autoridades públicas frente al dominio del mercado.

Ver también: Conciencia crítica; Educación informal; Medios de comunicación; Sensibilización.

Bibliografía

Abril, G. (1998): "Sujetos, interfaces, texturas", en *Revista de Occidente*, Nº 206.

Dubois, A. (2001): "Desarrollo", en Pérez de Armiño, K. (dir.) (2001): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona, Icaria/Hegoa.

Hamelink, C. (1991): "Informatización. Hacia una cultura binaria", en Gómez Mont, Carmen (coord.) (1991): *Nuevas tecnologías de comunicación*. México, Trillas.

Hamelink, C. (1999): "Language and the right to comunícate", en *Media Development*, volumen XLVI, Nº 4/99, London, WACC.

Informe sobre Desarrollo Humano (2001): *Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Madrid, Mundi Prensa.

Lovink, G. (2002): *Fibra oscura. Rastreando la cultura crítica en Internet*. Madrid, Tecnos.

Marí, V.M. (1999): *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Marí, V.M. (coord.) (2004): *La Red es de todos. Cuando los movimientos sociales se apropian de la red*. Madrid, Popular.

Quéau, Ph.(2002): "La Sociedad de la Información y el bien público mundial", en Vidal Beneyto, J. (ed.) (2002): *La ventana global*. Madrid, Taurus.

Servaes, J. (ed.) (2003): *Approaches to Development. Studies on Communication for Development*. París, UNESCO.

Winner, L. (1985): "Do Artifacts Have Politics?" en Mackenzie, D. et al. (ed.) (1985): *The Social Shaping of Technology*. Philadelphia, Open University Press.

Víctor Manuel Marí

O

Objetivos de desarrollo del milenio

En el año 2000, 189 jefes de estado y de gobierno de todo el mundo aprobaron en la Asamblea General de las Naciones Unidas la *Declaración del Milenio*. Esta Declaración era una síntesis de los principales objetivos de DESARROLLO convenidos en las conferencias internacionales y cumbres mundiales celebradas desde el año 1990 hasta el año 2000 y constituyó una promesa sin precedentes de los dirigentes mundiales de abordar, de una sola vez la PAZ, la seguridad, el desarrollo, los DERECHOS HUMANOS y las libertades fundamentales.

Sobre la base de esta Declaración, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), junto con otros Departamentos, Fondos y Programas de Naciones Unidas, El Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) elabora un conjunto de 8 objetivos, denominado *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (*ODM*). Estos objetivos se fijan en función de resultados concretos a alcanzar antes del año 2015 en relación al bienestar económico, BIENESTAR social y sostenibilidad del medio ambiente, y contemplan la promoción de alianzas internacionales a través de la PARTICIPACIÓN democrática. La consecución de estos objetivos garantizaría la existencia de un mundo pacífico, justo y próspero:

Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre

Actualmente, unas 1.200 millones de personas en todo el mundo malviven con menos de un dólar diario y el hambre afecta alrededor de 826 millones de personas.

A pesar de que durante la década de los noventa los niveles de extrema pobreza disminuyeron de un 29 a un 24% y 40 millones de personas dejaron de pasar hambre, este objetivo es uno de los principales retos y prioridades que tiene la humanidad para garantizar una vida digna para todos

Objetivo 2: Lograr la educación primaria universal

Uno de cada cinco niños y niñas en edad escolar en los países en vías de desarrollo no acude a la escuela, y en algunas regiones, como en el África sub-Sahariana, esta cifra puede alcanzar el 40%.

Sin embargo, las políticas educativas implementadas durante los años noventa han demostrado que conseguir la educación universal es posible. La escolaridad en Bangladesh, por ejemplo, ha pasado del 60% al 84% en tan sólo diez años; y algunos países de América Latina y el Caribe han llegado a alcanzar el 97% de matriculación escolar.

Objetivo 3: Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer

El 70% de las personas que sobreviven con menos de un dólar al día son mujeres, y tan sólo un 1% de la propiedad de la tierra les pertenece directamente. Las políticas de desarrollo han demostrado que la educación de las niñas es un aspecto crucial para lograr el EMPODERAMIENTO de la mujer, la disminución de la mortalidad infantil o la reducción de la transmisión del VIH/SIDA.

Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil

Cada año mueren 11 millones de niñas y niños menores de 5 años por causas relacionadas con la pobreza. El 70% de las muertes se deben a la malnutrición o a infecciones fácilmente evitables en países ricos: infecciones respiratorias, diarreas o malaria.

No obstante, la evolución en las tres últimas décadas demuestra que el objetivo 4 es alcanzable. En la década de los noventa, la mortalidad de los recién nacidos disminuyó de 66 a 59 por cada mil recién nacidos, y la tasa de mortalidad de menores de 5 años disminuyó de 93 a 80 muertes.

Objetivo 5: Mejorar la salud materna

Cada minuto una mujer muere por causas relacionadas con el embarazo, lo que supone más de 500.000 muertes anuales, el 99% en países en vías de desarrollo. Para alcanzar los objetivos en materia de salud materna es necesario aumentar el número de mujeres que reciben asistencia prenatal y garantizar que acudan un mínimo de cuatro veces al médico durante el embarazo.

Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades

El VIH/SIDA es la principal causa de muerte en el África Sub-Sahariana y está entre las cuatro principales causas del mundo. En el año 2002, 2,4 millones de personas perdieron la vida, y unos 14 millones de niños y niñas quedaron huérfanos de padre y madre. Las tasas de infección indican que los logros en materia de tratamiento no vienen acompañados de éxitos en materia de prevención.

Objetivo 7: Garantizas la sostenibilidad del medio ambiente

Una de cada cinco personas en el mundo no tiene acceso a agua potable y unos 600 millones de personas viven irregularmente en chabolas en ciudades de África, América Latina y Asia con consecuencia desastrosas para su salud.

Asimismo, los bosques, que son esenciales para la vida de las 1.200 millones de personas que viven en la extrema pobreza puesto que en ellos reside el 90% de la biodiversidad terrestre, están desapareciendo a una velocidad alarmante. Si no se consigue frenar el deterioro del ecosistema, las repercusiones serán fatales para el desarrollo económico de los países en vías de desarrollo y para la sostenibilidad medioambiental del planeta.

Objetivo 8: Fomentar una alianza mundial para el desarrollo

El Objetivo 8 establece que, para erradicar la pobreza y sus causas implícitas, es necesario crear una Alianza Global para el desarrollo, dónde los países pobres se comprometan a fortalecer sus aspectos de gobernabilidad; fortalecer sus instituciones; y diseñar unas políticas de desarrollo que priorizaran los servicios y bienes básicos.

En el *Consenso de Monterrey* adoptado en la Conferencia Internacional sobre la FINANCIACIÓN para el desarrollo (Monterrey, 2002) los países desarrollados, por su parte, se comprometieron a aportar más ayuda oficial al desarrollo, no sólo cuantitativa, sino cualitativamente; a aliviar la DEUDA EXTERNA de los Países Pobres Muy Endeudados (PPME), y a incrementar el comercio y la transferencia de tecnología a los países pobres, lo cual quiere decir disminuir los subsidios y las tarifas que discriminan e impiden el crecimiento de los países pobres.

Los ocho objetivos van acompañados de 18 metas numéricas y más de 40 indicadores cuantificables, lo que facilita la medición de su grado de cumplimiento.

En septiembre de 2005, cinco años después de aprobar la Declaración del Milenio y diez años antes de la finalización del plazo para el cumplimiento de los objetivos, Naciones Unidas publicó un *Informe sobre el grado de consecución de los ODM*. El informe, que es el resultado de la colaboración de un gran número de instituciones y organizaciones del Sistema de Naciones Unidas y ajenas a éste, arroja los siguientes datos en relación al logro de los *ODM*:

Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre

Las tasas mundiales de pobreza se están reduciendo, principalmente en Asia, debido al crecimiento y el despegue económico de India y China, pero millones de personas más han caído en la pobreza extrema en el África subsahariana, donde los pobres son cada vez más pobres.

Se han logrado progresos en la lucha contra el hambre, pero en algunas regiones ha habido retroceso debido al lento aumento de la producción agrícola y al crecimiento de la población. Desde 1990, hay varios millones más de personas que sufren hambre crónica en el África subsahariana y Asia meridional, donde la mitad de los niños y niñas menores de 5 años padecen de malnutrición.

Objetivo 2: Lograr la educación primaria universal

Cinco regiones en desarrollo se están acercando a una tasa de matriculación del 100%, pero, en el África subsahariana, menos de las dos terceras partes de los niños y niñas están matriculados en escuelas primarias.

También en otras regiones, incluidas Asia meridional y Oceanía, queda aún mucho por hacer. En estas regiones y en otras zonas, el aumento de la matriculación debe ir acompañado de esfuerzos para lograr que los menores no abandonen la escuela y reciban una educación de buena calidad.

Objetivo 3: Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer

Se están reduciendo, si bien con lentitud, la diferencia entre los sexos en la tasa de matricu-

lación en la educación primaria del mundo en desarrollo, lo que constituye un primer paso para reducir las DESIGUALDADES existentes desde hace mucho tiempo entre mujeres y hombres. En casi todas las regiones en desarrollo, las mujeres representan una proporción más pequeña de los empleados asalariados que los hombres y con frecuencia se ven relegadas a trabajos inestables y mal remunerados.

Aunque se están logrando progresos, las mujeres siguen sin estar representadas de forma equitativa en los niveles más altos de gobierno, pues ocupan tan sólo el 16% de los escaños de los parlamentos del mundo.

Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil

La tasa de mortalidad de los niños y niñas menores de 5 años se está reduciendo, pero no a la velocidad necesaria. Cada año mueren 11 millones de niños (30.000 por día) debido a enfermedades que se pueden prevenir o tratar. La mayoría de esas vidas se podrían salvar ampliando los programas existentes que promueven soluciones sencillas y de bajo costo.

Objetivo 5: Mejorar la salud materna

Cada año mueren más de medio millón de mujeres durante el embarazo o el parto. Esa cifra, multiplicada por 20, es el número de mujeres que sufren lesiones graves o casos de DISCAPACIDAD. Se han logrado algunos progresos en la reducción de la mortalidad materna en las regiones en desarrollo, pero no en los países donde es más peligroso dar a luz.

Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades

El SIDA se ha convertido en la causa principal de muerte prematura en el África subsahariana y ocupa el cuarto lugar dentro de las causas de muerte en todo el mundo. En los países europeos de la Comunidad de Estados Independientes (CEI) y en algunas partes de Asia, el VIH se está propagando a una velocidad alarmante. Aunque los nuevos tratamientos prolongan la vida, no hay cura para el SIDA, por lo que, para cumplir este objetivo, se deben intensificar las tareas de prevención en todas las regiones del mundo.

Cada año el paludismo y la tuberculosis causan la muerte de casi tantas personas como el SIDA, además de ocasionar graves pérdidas a las economías nacionales. El 90% de las muertes por paludismo se producen en el África subsahariana, donde se están incrementando las actividades de prevención y tratamiento. La tuberculosis sigue presentando una tendencia al alza, en parte como resultado del VIH/SIDA, aunque hay un nuevo protocolo internacional para detectar y tratar esta enfermedad que parece prometedor.

Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente

Aunque la mayoría de los países se ha comprometido a cumplir los principios del desarrollo sostenible, esto no se ha traducido en un avance suficiente para dar marcha atrás a la pérdida de los recursos ambientales del planeta. Para alcanzar este objetivo se necesitará prestar más atención a la difícil situación de los pobres (cuya subsistencia cotidiana suele depender directamente de los recursos naturales que los rodean) y un nivel de cooperación mundial sin precedentes.

Las medidas adoptadas para impedir que siga deteriorándose la capa de ozono demuestran que es posible progresar. Ha aumentado el acceso al agua potable, pero la mitad del mundo en desarrollo sigue sin disponer de retretes u otras formas básicas de saneamiento. Casi 1.000 millones de personas viven en barrios urbanos de tugurios porque la población urbana aumenta a un ritmo muy superior al de las mejoras de viviendas y al de la disponibilidad de puestos de trabajo productivos.

Objetivo 8: Fomentar una alianza mundial para el desarrollo

La Declaración del Milenio aprobada por las Naciones Unidas representa un pacto social mundial: los países en desarrollo se esforzarán más para impulsar su propio desarrollo y los países desarrollados los apoyarán prestándoles ayuda, aliviando su deuda y brindándoles mejores oportunidades de intercambio comercial. Los progresos alcanzados en cada uno de estos ámbitos ya han comenzado a producir resultados, pero los países desarrollados no han cumplido las metas que se habían fijado. Para cumplir los *ODM*, el aumento de la ayuda y el alivio de la deuda deben ir acompañados de una mayor apertura de los intercambios comerciales, de una aceleración de la transferencia de tecnología y de mayores oportunidades de empleo para el creciente número de jóvenes que viven en el mundo en desarrollo.

Los análisis e información contenidos en este Informe pretenden servir de ayuda a los ciudadanos, a las organizaciones cívicas, a los gobiernos, a los parlamentos y a los órganos internacionales para que cumplan las funciones que les corresponden a fin de que se hagan realidad los *ODM*.

Naciones Unidas advierte de que el progreso en estos últimos cinco años no ha sido suficiente, a pesar de que alcanzarlos es técnica y económicamente posible. El mundo hoy cuenta con los medios necesarios para lograr que prácticamente todos los países puedan cumplir su compromiso con los *ODM*, pero deben aprovecharse estos medios y no dejar pasar la oportunidad de alcanzar un mundo en el que el desarrollo, la seguridad y los derechos humanos estén garantizados.

Ver también: Desarrollo humano; Educación para todos; Objetivos de desarrollo del milenio, Campaña de; Organismos internacionales.

Bibliografía

Saillard, D. (2001): *Introducción a las Naciones Unidas: organismos y programas*. Bilbao, UNESCO Etxea.

Bosc. F. (2002): *Háblame de la UNESCO*. París, Ediciones UNESCO.

Naciones Unidas (2005): *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2005*. Nueva York, Naciones Unidas.

Naciones Unidas. Secretario general (2000): *Nosotros los pueblos. La función de las Naciones Unidas en el siglo XXI,* www.un.org/spanish/milenio/sg/report/full.htm

Plataforma 2015 y más (2004): *La palabra empeñada: los objetivos 2015 y la lucha contra la pobreza*. Madrid, Los libros de la Catarata.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2003): *Informe sobre desarrollo humano 2003. Los objetivos de desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Madrid, Mundiprensa http://hdr.undp.org/reports/global/2003/espanol

Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas (2005). *Invirtiendo en el Desarrollo: Un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio.* http://unmp.forumone.com/spanish.html

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2005): *Informe sobre desarrollo humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada. Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*. Nueva York, Mundi Prensa.

Páginas web de interés

Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio
www.un.org/spanish/millenniumgoals

Cumbre del milenio (6-8 septiembre 2000)
www.un.org/millennium

We the peoples
www.wfuna.org/what/mdgcampaign/index.cfm

Indicadores de desarrollo de los Objetivos del milenio
http://millenniumindicators.un.org

Millenium Project
http://unmp.forumone.com/spanish.html

Informes de paises:
www.undp.org/mdg/countryreports.html

Informe 2005 sobre la consecución de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*
http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20BOOK_SP_new.pdf

ODM en el Sistema de las Naciones Unidas:

Conferencia de ONG con relaciones consultivas ante las Naciones Unidas (CONGO)
www.ngocongo.org/mdg.htm

Igualdad de género y ODM
www.mdgender.net

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
www.unicef.org/spanish

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
www.unhchr.ch/development/mdg.html

Monika Vázquez

Objetivos de desarrollo del milenio, Campaña sobre los

Para fijar la atención y la acción del mundo en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*, Naciones Unidas ha puesto en marcha una *Campaña Mundial*. En los países desarrollados la Campaña se centra en la SENSIBILIZACIÓN, en informar de los motivos por los que se necesita ayuda y alivio de la carga de la DEUDA en los países en vías de DESARROLLO para la consecución de los objetivos, en asegurar que la ayuda se destina a sectores y servicios que interesan a los efectos de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y en abrir mercados más amplios para los países en vías de desarrollo.

En los países en desarrollo, la Campaña se centra en movilizar recursos internos y en fortalecer los DERECHOS HUMANOS, la democracia y la gobernabilidad. La consecución de los *ODM* en estos países se adapta en cada caso al contexto social, político y económico y a los grupos beneficiarios.

Una campaña permanente hasta el año 2015 ayudará a transformar el debate político e intelectual en el plano local, estatal y mundial, a crear planes de acción orientados al cumplimiento de los objetivos y adaptados a la realidad y a poner el acento en la EQUIDAD y los derechos humanos como elemento de los *ODM*.

La Campaña tiene también una importante labor en el ámbito educativo. El CONOCIMIENTO, por parte del alumnado de cada uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio le ayuda a desarrollar un pensamiento crítico, a tomar CONCIENCIA de la situación actual del mundo, y a implicarse en la exigencia de su cumplimiento. Actualmente la Campaña, en colaboración con Cruz Roja Juventud y el Club de sensibilización de EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO está elaborando una guía didáctica con la PARTICIPACIÓN de niños, niñas y jóvenes de centros escolares para promover el conocimiento de los objetivos y facilitar la reflexión del alumnado sobre la situación actual del mundo.

Además de esta guía, en fase de elaboración, existen otros materiales y programas didácticos ya creados en el marco de la Campaña, entre los que destacan los siguientes:

- Guía didáctica *Podemos cambiar el Mundo.* La Federación de Enseñanza de UGT, ISCOD (ONG para la cooperación sindical con países en vías de desarrollo) y la Internacional de la Educación (Federación Sindical Internacional que representa al personal de educación de todo el mundo) han elaborado la guía didáctica *Podemos cambiar el Mundo* para alumnado de secundaria y bachillerato. En ella se hace un recorrido por los ocho ODM, se presenta el trabajo que están desarrollando las ONGS en cada uno de los apartados, se aportan propuestas para que el alumnado participe en el desarrollo de los ODM y se incluyen bibliografía, enlaces y herramientas didácticas para trabajar cada objetivo.
- Proyecto *8 objetivos en Juego.* Cruz Roja española y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) han puesto en marcha el proyecto *8 objetivos en Juego*, una exposición compuesta por paneles informativos, una guía pedagógica, folletos, carteles y una exposición virtual que puede visitarse en la página www.8objetivosenjuego.org Esta exposición se presenta en 42 provincias del estado español y pretende involucrar a la sociedad, y especialmente a la comunidad educativa, en la consecución de los ODM.
- Programa *Ciberbús escolar* de las Naciones Unidas. Es un espacio web cuyo objetivo es promover la educación y la sensibilización sobre cuestiones internacionales a través de la publicación de materiales didácticos, cursos formativos y foros de debate on line. Este programa dispone de un espacio específico para los ODM. En él se ofrece información sobre los 8 objetivos, sobre su grado de cumplimiento y sobre la Campaña. Además, se aportan ideas para la reflexión sobre los ODM y se informa sobre cómo ayudar a su consecución.
- Campaña *Escuelas solidarias y los Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Esta campaña se ha puesto en marcha en Brasil con el objetivo de que las escuelas conozcan los ODM y estimulen a su alumnado a participar en proyectos de VOLUNTARIADO relacionados con dichos objetivos. Para cada uno de los objetivos se plantean acciones concretas que las escuelas pueden llevar a cabo y que tienen una repercusión directa en las localidades a las que pertenecen.
- *Proyecto de radio GAIA.* Es un programa de radio que se realiza en directo en Institutos de la Comunidad de Madrid. Gracias a este programa los alumnos pueden conocer a fondo cada uno de los 8 objetivos y participar activamente para exigir a los líderes políticos que mantengan sus promesas de ayudar a su consecución.

Asimismo, se han puesto en marcha varios concursos que intentan dar a conocer la Campaña y fomentar el conocimiento de sus objetivos entre niños, niñas y jóvenes a través de actividades creativas:

- *Concurso de redacción*: la Campaña del Milenio y el programa Ciberbus escolar de Naciones Unidas han puesto en marcha este concurso para que jóvenes entre 18 y 24 años reflexionen en torno a la pobreza. Se trata de que los y las jóvenes redacten un texto bien acerca de una historia personal relacionada con la pobreza o bien acerca de la iniciativa mundial *Levántate contra la pobreza* que la Campaña ha puesto en marcha. Los jóvenes seleccionados podrán editar artículos sobre los ODM en la página web del Ciberbus escolar.
- Concurso de creación de un videojuego y un cortometraje de animación. Este año la Campaña, en colaboración con Campus Party, ha puesto en marcha un concurso para jóvenes que consiste en crear un cortometraje de animación y un videojuego inspirado en

los ocho ODM. El cortometraje premiado será utilizado por las Naciones Unidas como parte de la campaña.

Ver también: Educación para todos; Objetivos de desarrollo del milenio; Organismos internacionales.

Web de interés

Campaña de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*
www.sinexcusas2015.org
www.un.org/spanish/millenniumgoals
www.undp.org/spanish/mdg/advocacy_home.shtml

Monika Vázquez

ONGD

Organización No Gubernamental sin fin de lucro, autónoma e independiente del ámbito de los gobiernos, constituida por un sector de la sociedad civil, cuyo objetivo es la realización de acciones en el ámbito de la Cooperación para el Desarrollo.

En 1986 se creó en España la Coordinadora de ONGD, ésta aglutina a 91 ONGD de ámbito nacional y también a 15 coordinadoras autonómicas (www.congde.org). La CONGDE elaboró en 1989 el Código de Conducta de las ONGD que se ha constituido en el documento de referencia para el sector no gubernamental en España. En el mismo se define a una ONGD a través de las siguientes características:

- Es una organización estable y por lo tanto dispone de un grado mínimo de estructura.
- No posee ánimo de lucro. Trabaja activamente en el campo de la cooperación para el desarrollo y la Solidaridad internacional, ya sea en el ámbito del desarrollo, la respuesta ante situaciones de emergencia o la Educación para el Desarrollo.
- Tiene una voluntad de cambio o de Transformación Social.
- Posee respaldo y presencia social.
- Tiene independencia de cualquier instancia gubernamental, intergubernamental o cualquier otra ajena a la institución. En el caso de que la ONGD mantenga algún tipo de relación de dependencia con otras instituciones deberá hacer pública dicha relación.
- Posee recursos, tanto humanos como económicos, que provienen de la solidaridad, de donaciones privadas, de trabajo voluntario o semejantes.
- Actúa con mecanismos transparentes y participativos de elección o nombramiento de sus cargos, promoviendo la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Es transparentes en su política, en sus prácticas y en sus presupuestos.
- Está basada y articulada en torno a los fines de solidaridad internacional y cooperación.

Entre estos fines destaca la Educación para el Desarrollo (ED). De hecho, el concepto y el término Educación para el Desarrollo fueron acuñados y dotados de contenido por las propias ONGD, conscientes de que la viabilidad de la ayuda y el éxito de los proyectos de cooperación dependían en buena medida del grado de Sensibilización de las sociedades donantes. De ahí que la ED sea una de las primeras actividades realizadas por las ONGD desde los orígenes del movimiento no gubernamental.

Ahora bien, este término ha dado lugar a interpretaciones muy diversas y, a menudo ambiguas, debido al número de campos tratados y a la diversidad de tipologías de acciones consideradas como ED. Las fronteras que delimitan este concepto desde las ONGD vienen establecidas por diversos factores: la concepción que la propia ONGD tiene de lo que es el desarrollo, el análisis que realizan de los cambios sociales y, fundamentalmente, por si los objetivos que con ella se persiguen en realidad, son objetivos en sí mismos o son un medio para alcanzar otros fines como puede ser: obtención de recursos financieros y/o socios donantes, fidelización de socios...

El propio Código de Conducta, de obligado cumplimiento para todas las ONGD inscritas en la Coordinadora, define la Educación para el Desarrollo como:

“Un proceso activo y creativo que busca la educación de la sociedad en valores de solidaridad y justicia. Promueve un cambio de actitudes y comportamientos y considera la paz y la solidaridad entre todos los seres humanos como uno de sus objetivos fundamentales”.

En dicho Código se define la Educación para el Desarrollo como un medio para:

“Promover la toma de conciencia sobre los problemas del desarrollo; conocer y comprender las causas de la pobreza y sus posibles soluciones; la interdependencia de todos los pueblos del planeta; la necesaria reciprocidad para un cono-

cimiento mutuo y el respeto por las diferentes culturas.

Aumentar la voluntad de participación ciudadana en los procesos de cooperación para el desarrollo, fomentando el debate público necesario para impulsar políticas correctas de cooperación, intensificando la solidaridad entre el Norte y el Sur y luchando para cambiar las estructuras vigentes.”

En un reciente documento de la CONGDE es definida la Educación para el Desarrollo como:

“Un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa (comprometida), a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales” (CONGDE, 2005:16).

Se considera pues que la Educación para el Desarrollo es una acción realizada por las ONGD que facilita la comprensión de las causas de la pobreza y las relaciones de interdependencia existentes. No obstante, Las ONGD suelen utilizar dos enfoques, no necesariamente enfrentados, en su acción comunicativa sobre cómo llevar a buen término dicho objetivo. El primero de ellos es el que puede denominarse modelo asistencial. Este enfoque pone énfasis en informar sobre las consecuencias que el subdesarrollo provoca en las poblaciones del Tercer Mundo. El segundo de ellos puede denominarse modelo causal. Bajo este planteamiento la ED es concebida como un proceso en torno a una serie de conceptos clave. En primer lugar *informar*, difundir información relativa a la situación de pobreza de los países empobrecidos y a los vínculos que se establecen entre esta situación y la abundancia de recursos en los países ricos. En segundo lugar, *educar* (no basta sólo con informar). La educación implica encaminar a los individuos en un proceso de reflexión analítica y crítica de la información que se ha recibido. Ha de ser un esfuerzo consciente, sistemático y deliberado que lleva a una toma de CONCIENCIA. En tercer lugar, *concienciar*. Este proceso conlleva que las personas asuman su propia situación, sus límites y sus posibilidades, y la de los otros. Este proceso permite evaluar estas situaciones con criterios de justicia y solidaridad, y desarrollar una voluntad de cambiar estas situaciones combatiendo las injusticias. Todo ello en el marco de un proceso encaminado al COMPROMISO *y la participación*. La ED debe incitar y comprometer a las personas a abordar los problemas del Desarrollo, tanto a corto como a largo plazo, e influir en la trayectoria de la vida pública.

En el caso de España el desarrollo de la ED también ha ido de la mano de la evolución de las ONGD. De ahí, que resulte significativo que desde la constitución de la CONGDE haya existido una vocalía de Educación para el Desarrollo y un grupo de trabajo operativo sobre este tema. Este grupo ha estado coordinado con su homólogo a nivel europeo, inicialmente el Comité de Enlace ONGD-Unión Europea y desde su desaparición con la plataforma europea CONCORD.

Esta Unidad se ha convertido en el principal mecanismo de concertación de posiciones, coordinación e intercambio de experiencias de las ONGD en este ámbito. Una de sus primeras acciones fue la definición de un consenso básico respecto a qué es la Educación para el Desarrollo, unificando concepciones y lenguaje. En 1987 se elaboró por primera vez un catálogo de materiales de Educación para el Desarrollo, en el que 26 organizaciones presentaron diverso tipo de materiales didácticos, desde diaporamas a exposiciones itinerantes. Las ediciones posteriores han seguido ofreciendo un panorama bastante completo de las iniciativas y recursos disponibles y de la tipología de actividades que realizan las ONGD en este ámbito. Desde el año 2001 el catálogo está disponible on line (http://directorio-guia.congde.org/guiaderecursos).

La constatación de estos avances no debe ser, sin embargo, motivo de complacencia. Para muchas ONGD la Educación para el Desarrollo sigue siendo una actividad de carácter secundario respecto a las exigencias de la supervivencia institucional en un contexto caracterizado por la competencia y proliferación de ONGD: obtener y canalizar recursos, crecer en cuanto a la capacidad ejecutora de proyectos, y consolidarse ante la administración pública como socios fiables. La escasa participación de las ONGD en las grandes Campañas de incidencia política impulsadas por los Comités de Solidaridad, las organizaciones ecologistas y pacifistas en la primera mitad de los noventa, como la campaña crítica del V Centenario en 1992, o la Campaña “50 años bastan” de 1994, cuestionando el papel del FMI y el Banco Mundial, así parecen ponerlo de manifiesto. Esta situación sólo ha empezado a cambiar al finalizar el decenio con la implicación en campañas internacionales: como la campaña de minas antiperso-

na, condonación de la DEUDA y recientemente con la Campaña Pobreza Cero.

Este proceso de acercamiento a las tendencias europeas no significa que la realidad de la Educación para el Desarrollo en España no haya mantenido su singularidad y sus características propias. Las más significativas son quizás la aportación realizada por los movimientos sociales, y en concreto por el Movimiento en favor del 0,7% del PIB para ayuda al desarrollo, y la importancia creciente de la cooperación descentralizada como marco institucional y soporte financiero de las acciones de las ONGD y otras entidades en el ámbito de la sensibilización y la Educación para el Desarrollo. Pero pese a la importancia creciente que tiene la ED para el conjunto de las ONGD esto no va acompañado de un incremento relativo de los fondos dedicados a este fin que permanece invariable en torno al 5-6% del total de los recursos manejados por las ONGD.

Ver también: Agentes; Cooperación para el desarrollo; Educación para el desarrollo; Participación.

Bibliografía

Argibay, M.; Gema Celorio y J.J. Celorio (1996): *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio. Guía didáctica de educación para el desarrollo*. Bilbao, Hegoa.

Asamblea General del Comité de Enlace de las Organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo europeas ante la CE (1989): *Código de conducta: imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo.* Bruselas.

CONGDE (2005): *Informe de la CONGDE sobre el sector de las ONGD 2004.* CONGDE.

CONGDE (1989): *Código de conducta de las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo*. Madrid, CONGDE.

Mª Luz Ortega

Organismos internacionales

La cooperación entre diferentes estados para la consecución de objetivos comunes se realiza a veces a través de instituciones intergubernamentales, muchas de ellas agrupadas en el marco de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Algunos de esos organismos internacionales inciden directamente en el terreno de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, mientras que otros lo hacen indirectamente por su influencia en el devenir económico, social y político que conforma el propio proceso de DESARROLLO.

El sistema de Naciones Unidas

Al aprobar en 1948 la Declaración Universal de los DERECHOS HUMANOS, la ONU estableció por primera vez un referente mundial para el reconocimiento de la libertad y la dignidad de las personas. Y conviene recordar que los derechos concernidos incluyen tanto los civiles y políticos como los de carácter económico, social y cultural. Por eso existe un estrecho vínculo entre el ejercicio efectivo de los derechos humanos y el progreso de las personas y de los pueblos, sintetizado en el concepto de DESARROLLO HUMANO.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es la institución internacional que más específicamente se relaciona con la Educación para el Desarrollo. De hecho, desde los años 1960 se le considera como el organismo de Naciones Unidas para la educación, siendo su universalización uno de sus objetivos prioritarios. Para ello centra su actividad en los países del Sur económico, promoviendo el acceso de todas las personas, especialmente las niñas y mujeres, a la educación básica. También apoya programas destinados a mejorar la calidad de la educación y su extensión a lo largo de la vida. Y siempre bajo el prisma de la defensa de los derechos humanos, impulsa la cultura de la PAZ y el respeto al medioambiente.

Otra organización internacional relevante en esta área es UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) que, al amparo de la Convención sobre los Derechos del Niño, defiende los derechos de la infancia como principios éticos y estándares mundiales de comportamiento. Por eso centra su trabajo tanto en las niñas y los niños como en sus madres, principales garantes de su BIENESTAR y del desarrollo de sus capacidades, e impulsa la EQUIDAD de GÉNERO, elementos todos ellos constitutivos del desarrollo humano. En este sentido, junto a programas en el área de la nutrición, la atención sanitaria, las intervenciones de emergencia humanitaria, o la investigación e información sobre la situación de la infancia en el mundo, UNICEF también impulsa el acceso universal a la educación básica.

Un rasgo común en la actuación de UNESCO y UNICEF es su cooperación con muchas organizaciones de la sociedad civil de diversos países para la promoción de un desarrollo humano y sostenible. Y junto a ellas, instituciones como la OIT (Organización Internacional del Trabajo), el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) u otras agencias de la ONU menos

conocidas como UNIFEM (Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer), cada una con su especificidad, trabajan también en el mismo sentido.

El papel desempeñado por los diversos órganos de la ONU arroja luces y sombras. Por un lado, además de promover la cultura de los derechos humanos, diversas agencias del sistema han contribuido a extender su realización práctica. Pero en esto han contado con dos tipos de obstáculos: los inherentes a encontrar posiciones de consenso sobre las prioridades a atender y las limitaciones presupuestarias, sobre todo cuando las posturas defendidas no son del gusto de las potencias económicas. Ese fue el caso de la UNESCO cuando a mediados de los años 1980 pretendió impulsar un *nuevo orden informativo mundial*, y Estados Unidos y el Reino Unido se retiraron de la organización. Y es una amenaza permanente sobre otras agencias o actividades que puedan molestar a quienes mayor aportación financiera realizan, a la que hay que sumar los extraordinarios atrasos en el pago de las cuotas que presentan ciertos países, especialmente EEUU. Todo ello condiciona a la ONU, cuya reforma en profundidad lleva años anunciándose pero apenas ha comenzado con la creación en 2006 del Consejo de DDHH en sustitución de la comisión del mismo nombre. Y conduce a recurrir a fuentes de FINANCIACIÓN tan controvertidas como el "Pacto Mundial" (en inglés *Global Compact*), que desde 2000 otorga un marchamo de respetabilidad a numerosas empresas multinacionales, muchas de ellas con un historial más que dudoso en cuanto al respeto de los DDHH se refiere.

Las instituciones de Bretton Woods y la OMC

Otros organismos internacionales, aunque no centran sus esfuerzos en aspectos educativos, tienen mucha importancia por la repercusión de sus actividades en los procesos de desarrollo económico y en su propia concepción. Es el caso de la Organización Mundial de Comercio (OMC), que no tiene vinculación formal con la ONU, y las llamadas instituciones de Bretton Woods, debido a su común origen: el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Estas sí pertenecen formalmente al sistema de Naciones Unidas pero, dada su independencia organizativa y financiera, funcionan con total autonomía. Ahora bien, en esas tres organizaciones que alguien ha bautizado como *la maldita trinidad* (Peet, 2004), aunque con diferentes modalidades, dominan los países del Norte económico. Y eso marca claramente la orientación de sus actividades, que durante las últimas décadas han estado guiadas por el ideario neoliberal, una de cuyas concreciones más conocidas es el autodenominado *Consenso de Washington*.

En efecto, desde los años 1980 el FMI y el BM han difundido la idea de que el libre mercado por sí sólo es la mejor receta para impulsar el desarrollo, por lo que la intervención del estado en la economía debe reducirse al mínimo para que las empresas privadas puedan actuar con la mayor libertad posible. Y lo que es más grave, han impuesto su realización práctica a través de los programas de ajuste estructural aplicados por cerca de un centenar de países del Sur y en transición (antiguo bloque del Este), contribuyendo así a la extensión de las políticas neoliberales por todo el mundo. En este proyecto han contado además con la inestimable ayuda de la OMC, creada en la Ronda Uruguay (1986-94) en pleno apogeo del NEOLIBERALISMO. Por eso sus reglas reflejan el auténtico alcance de la GLOBALIZACIÓN neoliberal: la construcción de un terreno de juego todavía más favorable para las grandes empresas multinacionales, bancos y fondos de inversión.

En cuanto a la definición de qué se entiende por desarrollo, el Banco Mundial ha sido durante muchos años el referente principal y casi único, identificando desarrollo con crecimiento económico. Sin embargo, desde 1990 el PNUD ha introducido el concepto alternativo de desarrollo humano. Aunque en el ámbito político, y en menor medida en el académico, todavía predomina la equiparación entre crecimiento y desarrollo, la idea de desarrollo humano como meta a perseguir es dominante en el mundo de la SOLIDARIDAD y la cooperación internacional y se ha abierto camino en la academia y el sistema de Naciones Unidas. Consciente de ello, y respondiendo también a otras críticas, durante la presidencia de J. Wolfensohn (1995-2005), el Banco Mundial ha introducido más aspectos ambientales y sociales en sus informes, ha abordado el espinoso asunto de la equidad, etc. Pero no ha sido más que un pequeño cambio de discurso. Y sigue sin acometer las verdaderas reformas que la institución precisa para responder realmente al autoproclamado reto de conseguir *un mundo sin pobreza*, empezando por modificar profundamente la naturaleza y el contenido de los programas y proyectos de desarrollo que impulsa y financia (Bello y Guttal, 2006).

Ver también: Globalización; Objetivos de desarrollo del milenio.

Bibliografía

Bello, W. y S. Guttal (2006): "Banco Mundial: una década de contradicciones", *Viento Sur* Nº 84, enero, pp. 55-66.

Peet, R. (2004): *La maldita trinidad. El Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio*. Pamplona, Leatoli.

Saillard, Dominique *et al.* (2002): *Introducción a las Naciones Unidas: estructuras y áreas de trabajo*. Bilbao, UNESCO Etxea.

Organigrama de las Naciones Unidas: www.un.org/spanish/aboutun/organigrama.html fecha de consulta: septiembre 2006.

Patxi Zabalo

P

Participación

Tomar parte activa es un derecho y una práctica que, asociado a "democracia" y "CIUDADANÍA", interpela a todas las instituciones políticas y sociales, a sus estructuras y sus acciones.

En tiempos recientes, el interés y el debate sobre la participación ha tenido un nuevo desarrollo en los años 90, inicialmente a partir de estudios y experiencias en el ámbito local y municipal (Rodríguez Villasante, 1995). Tras la irrupción de los nuevos movimientos sociales, especialmente el movimiento llamado antiglobalización a finales de los 90 (Calle, A. 2005), ha adquirido la categoría de referencia general en el terreno político-social, con contenidos muy diversos, cuando no antagónicos: desde las prácticas autogestionarias a las experiencias de presupuestos participativos, desde el ciberactivismo a nuevos formatos mediáticos y desde posiciones conservadoras a progresistas.

Habitualmente tiene dos usos alternativos: como cualidad legitimadora de contenidos no democráticos (Banco Mundial, 2004) o como crítica de las carencias democráticas del orden existente (de Sousa Santos, 2005; Ovejero et al., 2004; White, 2002). Estas críticas incluyen generalmente propuestas de reforma o refundación (Genro, de Souza, 2000; Wainwright, 2005; El Troudi et al., 2005), pero por el momento, la solidez de los argumentos críticos es muy superior a la de las propuestas que los acompañan.

En el ámbito académico, tiene particular interés la crítica que realiza de la democracia liberal la corriente de la politología llamada "republicana". A partir de definir como *virtudes públicas:* "el espectro de capacidades que cada uno de nosotros debe poseer como ciudadano: las capacidades que nos permiten por voluntad propia servir al bien común", los "republicanos" proponen una concepción participativa, *deliberativa* de la democracia: "Las defensas contemporáneas de la deliberación han aparecido, ante todo, en contraposición a otros modelos de organización democrática -más propios de nuestro tiempo- como el de la «democracia pluralista». A diferencia de cómo funciona ésta, la concepción deliberativa procura inducir a cada persona a exponer las razones (públicas, atendibles por todos) de sus puntos de vista y minimizar, en definitiva, los riesgos de que la política se convierta en un asunto de grupos de interés". (Ovejero et al., 2004).

Rodríguez Villasante propone, a partir de un enfoque similar, prácticas de consenso: "Las democracias participativas tratan de aprovechar todos los elementos en presencia con lo más positivo que puedan aportar. No sólo cómo atender los servicios más básicos, o que se reduzcan los abusos de poder, sino aprovechar las iniciativas y energías de la gente que quiere hacer cosas para sí y para los demás [...] Cada cual contribuye como cree conveniente al conjunto y entre todos han de diseñar un procedimiento para que se sientan incluidas todas las personas que quieran" (Rodríguez Villasante, 2006).

Desde otra perspectiva de la sociología crítica, Sousa Santos realiza una crítica radical del sistema político dominante, a partir de la cual sus propuestas asumen un conflicto con el mercado: "La gestión controlada de la exclusión siempre se basó en el principio de ciudadanía como principio político de integración nacional. La eficacia de este principio esta estrictamente vinculada a los principios de representación y de participación que fundamentan los regímenes democráticos. La crisis hoy reconocida de estos principios acarrea la relativa irrelevancia de la ciudadanía que en cualquier caso apunta ya, en su versión liberal, hacia una integración de baja intensidad, formal y abstracta". (de Sousa Santos, 2005). Sousa Santos concluye: "...de ahí la importancia de lograr una nueva congruencia entre la ciuda-

danía y la comunidad que contrarreste el principio de mercado. Esta nueva congruencia es la que pretende alcanzar el proyecto de reinvención solidaria y participativa del Estado". Esta aspiración a la refundación del Estado forma parte del proyecto general de los movimientos de lucha contra la GLOBALIZACIÓN neoliberal: "Los nuevos movimientos globales proponen un nuevo paradigma político que persigue un tránsito de sistemas de democracia formal a procesos de democracia radical" (Calle, 83).

La ambición de las alternativas, legítima y necesaria respecto a los problemas que se afrontan, contrasta con los límites de los resultados concretos que hasta ahora se han alcanzado. Algunas de las experiencias que fueron referentes de democracia participativa, como el presupuesto participativo de la ciudad brasileña de Porto Alegre (Genro, de Souza, 2000) han contribuido ciertamente a desarrollar redes sociales, pero la transferencia de PODER hacia ellas se ha mostrado muy limitada y frágil y los resultados prácticos en la mejora de la calidad de vida de la población han sido modestos y poco duraderos; es significativo que el PT, que inspiró y dirigió esa experiencia desde el año 1989, perdiera las elecciones locales en 1994. En el proceso del FORO SOCIAL MUNDIAL, tan vinculado a Porto Alegre, se han generado balances críticos de los presupuestos participativos en diversos aspectos (Carta Maior, 2006). Nuevos proyectos, como los Consejos Comunales en Venezuela se apoyan en la experiencia anterior para buscar nuevas respuestas a la cuestión central de la refundación del Estado: por ejemplo, la necesidad de basar todo el proceso en la autogestión local, articulada con la participación, con poder de decisión real, en las políticas públicas y con el control efectivo de las instituciones representativas, lo cual exige a su vez que estas instituciones sean radicalmente reformadas. Por supuesto, esta orientación, cualquiera que sean sus resultados, no tiene nada que ver con las toscas caricaturas de "participación" montadas por gobiernos municipales de la derecha: por ejemplo, las elecciones que tuvieron lugar en Madrid el 19 de noviembre de 2006 para constituir "Mesas de Diálogo y Convivencia Distritales", bajo el lema: *Si participas, decides.* Sólo el 0,3% del censo electoral concurrió a esta "participación jibarizada", que forma parte del mismo paquete decorativo que la "participación" vía sms, correo electrónico o llamadas telefónicas convenientemente filtradas, ya habitual en los grandes MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

"Participación" y "participativo" son términos de uso, y de abuso, muy frecuente en el mundo de la COOPERACIÓN AL DESARROLLO, tanto por parte de las instituciones donantes como de las ONGD. Sarah C. White ha desarrollado un análisis crítico sobre los diferentes sentidos de la participación en los proyectos de DESARROLLO (White, 2002) en el que señala criterios claves para comprenderla: "Lo que comenzó como un tema político se ha convertido en un problema técnico que la empresa de desarrollo puede solucionar casi sin titubear. La incorporación, más que la exclusión, es frecuentemente el mejor medio de control". Y más adelante: "La participación, aunque puede llegar a desafiar los modelos de dominación, también puede ser un medio a través del cual las relaciones de poder existentes acaben enquistadas y reproducidas".

Efectivamente, la cuestión central para determinar el impacto político y social de la participación es su capacidad para modificar las relaciones de poder en cada ámbito. Normalmente, el poder establecido determina el campo de juego y los intereses a cuyo servicio debe estar la participación. Por eso Haroldo Dilla concluye que: "La premisa clave de la participación fomentada por el neoliberalismo es justamente su ejercicio fuera de todo control relevante del poder". (Dilla et al., 1996).

El Banco Mundial es el principal abanderado de la "participación neoliberal". Su definición oficial dice: "¿Qué significa participación? Es el proceso por el que los actores locales de desarrollo influyen y participan en definir las prioridades, las políticas, la repartición de recursos y el acceso a los bienes y servicios locales". Pero el Banco Mundial no dice que estos benévolos propósitos tienen que servir para la ejecución de las políticas decididas exclusivamente por el propio Banco, cuyas consecuencias probadas atentan contra la calidad y la dignidad de vida de la gran mayoría de los agentes locales. En este caso, la participación busca abaratar los costes económicos y sociales de la privatización de los recursos y servicios públicos, frecuentemente con "promiscuidad antidemocrática entre el Estado y el tercer sector", como denuncia Sousa Santos.

En el "tercer sector" han surgido también experiencias interesantes que vinculan la participación con la presión política. En América Latina se han alcanzado resultados valiosos en las "veedurías ciudadanas" (Alfaro Moreno, 2003). Otras iniciativas, como las cibercampañas obtienen resultados significativos sólo cuando se integran en estrategias coherentes (por ejemplo, las campa-

ñas de Amnistía Internacional para enviar correos electrónicos apoyando a personas represaliadas ante las instituciones responsables de su situación o las campañas de autoinculpaciones que promueven movimientos y colectivos sociales ente procesos judiciales que se consideran injustos); cuando no es así, son irrelevantes (por ejemplo, las cartas a responsables políticos pidiéndoles que apoyen determinadas causas al margen de toda movilización social o tratando de sustituirlas).

La reflexión sobre la participación ha alcanzado también, afortunadamente, al funcionamiento interno de aquellas organizaciones sociales y políticas que están comprometidas seriamente con el desarrollo de prácticas democráticas. En este sentido existen propuestas valiosas a partir del estudio de las dinámicas asamblearias en organizaciones de base, para fortalecer la "autoorganización, eficacia y participación democrática y buen clima grupal" (Lorenzo Vila, Martínez López, 2001) o de experiencias de INVESTIGACIÓN-ACCIÓN participativa (Caraballo et al., 2004).

Como conclusión, ¿cuáles serían las condiciones socio-políticas para una cooperación genuina. Haroldo Dilla hace una amplia pero pertinente relación: "Escenario adecuado de equidad social; clima de respeto a los derechos civiles y políticos de los ciudadanos (que incluye el derecho a no participar); un orden político pluralista y la existencia de espacios de debate público alimentados por flujos continuos de información suficiente y relevante. Un proceso de involucramiento activo de los ciudadanos (percibidos en su diversidad real) en las distintas fases de los procesos de toma de decisiones públicas, ante todo mediante formas sistemáticas y efectivas políticamente de democracia directa (reuniones deliberativas, referéndum, etc.). También implica la elección y control de la representación, realizada de una manera transparente y sin mediaciones distorsionadoras de la voluntad popular" (Dilla et al., 1996).

Estas condiciones configuran un espacio público vigoroso en el que pueda darse la comunicación, la controversia y el intercambio no mercantil entre ciudadanos y ciudadanas que, para ello, necesitan disponer de tiempo libre y de la voluntad y el gusto para emplearlo en el ámbito de la sociabilidad. Si así lo hicieran, aumentarían sin duda sus exigencias de derechos y de buena vida y sus capacidades para conquistarla. Así considerada, la participación es una práctica subversiva, especialmente en la que Karl Polany llamó "sociedad de mercado".

P.D.: En un encuentro de organizaciones solidarias se propuso a las personas asistentes que definieran con una sola palabra el concepto de "participación". La palabra más utilizada fue: "escuchar". Por ahí se empieza.

Ver también: Ciudadanía; Democracia; Dimensión sur; Empoderamiento; ONGD; Planeación estratégica; Poder, Relaciones de; Transformación social.

Bibliografía

Alfaro Moreno, Rosa Mª (2003): *Ciudadan@s "de a veras"*. Lima, Calandria.

Banco Mundial. Grupo sobre Participación y Desarrollo Comunitario en: www.wb-infokiosk.org/resource47_163.html fecha de consulta: diciembre 2006.

Calle, A. (2005): *Nuevos movimientos globales. Hacia la radicalidad democrática.* Madrid, Popular.

Caraballo Ch.; J. Encina; M. Rosa y M. Soria (2004): *Cuando nos parece que la gente no participa.* Sevilla, Atrapasueños.

Carta Maior (2006): http://agenciacartamaior.uol.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=9801 fecha de consulta: diciembre 2006.

Dilla, H.; M. Monereo y J. Valdés Paz (1996): *Alternativas de izquierda al neoliberalismo.* Madrid, Fundación de Investigaciones Marxistas.

El Troudi, H.; Martha Harnecker y L. Bonilla (2005): *Herramientas para la participación*. En www.rebelion.org/docs/15385.pdf

Genro, T. y U. de Souza (2000): *El Presupuesto Participativo: la experiencia de Porto Alegre.* Barcelona, Ediciones del Serbal.

Lorenzo Vila, A.R. y M. Martínez López (2001): *Asambleas y reuniones. Metodologías de autoorganización.* Madrid, Traficantes de sueños.

Ovejero, F.; J.L. Martí y R. Gargarella (comp.) (2004): *Nuevas ideas republicanas.* Madrid, Paidós.

Rodriguez Villasante, T. (1995): *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a la alternativas de la sociedad.* Madrid, Ediciones HOAC.

Rodríguez Villasante, T. (2006): *Desbordes Creativos. Estilos y estrategias para la transformación.* Madrid, La Catarata.

Sousa Santos, B. de (2005): *El milenio huérfano.* Madrid, Trotta.

Wainwright, H. (2005): *Cómo ocupar el Estado*. Barcelona, Icaria.

White, Sarah C. (2002): "Despolitizando el desarrollo: los usos y abusos de la participación", en Pearce, Jenny (2002): *Desarrollo, ONG y Sociedad Civil.* Barcelona, Intermón-Oxfam.

Miguel Romero

Paz

La Paz es el desarrollo de las capacidades humanas para cuidar la vida, satisfacer las necesidades básicas, tanto personales como colectivas, de BIENESTAR, identidad y libertad. La Paz se comprende desde las opciones culturales propias en las que se potencia la asunción de responsabilidades, en relaciones de igualdad, PARTICIPACIÓN, SOLIDARIDAD e interdependencia para la TRANSFORMACIÓN no violenta y creativa de los conflictos.

La Paz, se propone, entonces, como elemento que parte de lo humano para la superación de los ciclos de la violencia y promueve la reconstrucción del tejido social para generar una convivencia en la que su visión se encamina hacia el cambio social constructivo que afronte, con efectividad y afectividad, las DESIGUALDADES que marginan, excluyen y provocan violencias en cualquiera de sus manifestaciones.

Aproximaciones al desarrollo conceptual de la Paz en su relación con la Educación para el Desarrollo

La Investigación por la Paz como disciplina científica en el ámbito de las ciencias sociales empieza a consolidarse en la década de los setenta. En las décadas anteriores, concretamente en el periodo de las dos guerras mundiales, el análisis se centra principalmente en el estudio científico de la guerra, con temas como el desarrollo armamentístico y la teoría de los juegos que nos aproximan al estudio de la *Paz Negativa* (Galtung, 2003).

Desde entonces hasta ahora el estudio de la Paz y los Conflictos se ha visto enriquecido con aportaciones que provienen, entre otras, del campo de las ciencias empíricas y del ámbito de las expresiones artísticas. A partir del encuentro de estos diversos ámbitos de CONOCIMIENTO el desarrollo conceptual de la Paz avanza hacia un sentido cada vez mas completo propuesto en conceptos como *Paz Imperfecta* (Muñoz, 2001) o *Paz Positiva* (Galtung, 2003).

Estas aportaciones a los estudios de la Paz se acercan y combinan con las investigaciones provenientes del ámbito del DESARROLLO y de los DERECHOS HUMANOS. Nacen, así propuestas conceptuales como, por ejemplo, el de la *Seguridad Humana* (PNUD, 1994), y el *Derecho Humano a la Paz* (Declaración de Luarca, 2006).

A partir de todos estos avances es cuando se plantea necesario, también, profundizar en la dimensión cultural de la Paz con el propósito de promover un debate para que se conozcan cuáles han sido las aportaciones a la Paz que se han realizado desde otras tradiciones culturales diferentes a las nuestras. Con ello, se quiere fomentar una Pedagogía de la Paz que promueva el diálogo entre personas de distintas comunidades culturales que enriquezca el propio concepto de Paz porque las respuestas en torno a la Construcción de Paz se encuentran en las claves culturales de la propia comunidad (Galtung, 2003).

En ese sentido, se propone trabajar por una definición intercultural de las paces y las violencias, que además y de la mano de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO nos embarquen en un paradigma más allá de las fronteras y límites geográficos que, hasta hace bien poco, han limitado la concepción de la COOPERACIÓN AL DESARROLLO en su binomio de actuación Norte-Sur

El Derecho Humano a la Paz y al Desarrollo Sostenible

El anhelo y la necesidad de las personas y los colectivos de vivir en paz ante la continúa amenaza de la violencia a la seguridad humana requieren un reconocimiento formal de un nuevo derecho, tal y como se recoge en el primer principio de la *Declaración Gernika* (2005): "La Humanidad todo entera, todo pueblo y todo ser humano tienen derecho a la paz justa, sostenible y duradera".

La evolución y los avances que se vienen dando en el campo de los Derechos Humanos, favorecen el reconocimiento de una nueva generación de derechos de solidaridad que destacan la necesidad de la Cooperación Internacional ante los retos que se plantean en una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada. Las respuestas a estos retos se reflejan en los siguientes derechos: el derecho al desarrollo, el derecho al medio ambiente, el derecho a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad, el derecho a la asistencia humanitaria y el derecho a la paz. Estos derechos de tercera generación y de síntesis permiten reforzar la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos (Gómez Isa, 2006) que dirigen su mirada a los grupos más desfavorecidos para con-

solidar su participación activa, tanto en los procesos de Paz como en los procesos de Desarrollo. En esta Declaración es en el Derecho al Desarrollo donde se encuentra inmersa, también, la dimensión ÉTICA de la Paz, tal y como se contempla en el punto 2.12 "El derecho humano al desarrollo sostenible en todas sus dimensiones, políticas, económicas, culturales y ambientales, porque la pobreza extrema y la EXCLUSIÓN SOCIAL atentan contra la dignidad humana".

La Construcción de la Paz, en esa línea, propone crear tanto desde la reflexión como desde la acción por la paz consciente y responsable, conocimientos, actitudes, valores y formas de relación que contribuyan a considerar la Cultura de Paz entendida como un sistemas de valores compartidos que junto a la Cultura de la Solidaridad garantice a todas las personas la igualdad de condiciones materiales y espirituales necesarias para una existencia digna.

Participación local y Desarrollo global

El creciente aumento de la inestabilidad social, económica y política en el actual orden mundial, especialmente manifiesto en los llamados estados frágiles plantea la necesidad de contar con instituciones coordinadas y respuestas sólidas que garanticen los derechos de todas las personas a un reparto equitativo de los recursos.

El actual escenario internacional post westfaliano, como recuerda Martínez Guzmán (2006), nos muestra que los actuales Estados Nacionales ante las grandes amenazas en las que la humanidad se ve inmersa, como son, el cambio climático, la proliferación nuclear, el terrorismo y la respuesta de "guerra al terror", la pobreza y un largo etcétera requerirían análisis más complejos provenientes de diálogos permanentes entre organismos sociales e instituciones gubernamentales en múltiples escenarios, desde lo más cercano en lo local hasta en lo supranacional, para dar respuestas desde un nivel local y global a los grandes retos de nuestro tiempo.

La gestión de políticas inadecuadas para encontrar soluciones sostenibles y la existencia de mecanismos inmersos en espirales de corrupción cuyo horizonte termina con el comienzo de sus beneficios inmediatos, resultan poco compatibles con el objetivo de encontrar respuestas integrales a problemas globales. En consecuencia, la desconfianza de la sociedad civil hacia las instituciones se hace cada vez mayor y la confianza de las instituciones en la sociedad civil no se percibe como elemento creativo de cambio.

El diálogo en clave constructiva entre los actores gubernamentales, organizaciones internacionales y representantes de la sociedad civil, impulsaría propuestas de participación que permitirían avanzar en la consolidación de una base social a favor de la convivencia y el desarrollo sostenible desde la propia comunidad abierta a otras comunidades.

A día de hoy y a la vera de la filosofía "otro mundo es posible", resulta necesario crear un nuevo orden mundial que contemple y posibilite nuevas formas de entender la gobernabilidad más allá de los actuales marcos en los que están limitados los estados nacionales y su propia CIUDADANÍA, con propuestas como, la democracia cosmopolita, el constitucionalismo global y la gobernabilidad local (Martínez Guzmán, 2006) para acercarnos a "otros mundos son posibles".

En síntesis, la asunción de las responsabilidades tanto personales como colectivas en la reconstrucción de las relaciones en convivencia pacífica, el fortalecimiento de la democracia participativa, la superación de los círculos de la violencia mediante el desafío que requiere afrontar la ineludible cuestión ontológica del ser en su dimensión temporal, son cuestiones relevantes que surgen al preguntarnos simplemente, quiénes somos, quiénes hemos sido y quiénes queremos ser en una red de interdependencia (Lederach, 2005). Averiguar sus respuestas y entender su complejidad harán sostenible la construcción y la consolidación de la Paz en clave de solidaridad, conquistando así nuevas fronteras paradójicamente en un paradigma post fronterizo.

Ver también: Bienestar; Derechos humanos; Desarrollo humano; Educación para el Desarrollo; Educación para la paz.

Bibliografía

AA.VV. (2005): "Acuerdo final del seminario sobre el Derecho Humano a la Paz (Acuerdo Gernika)", *Tiempo de Paz*, Nº 80 (primavera), pp. 107-109.

Baranyi, S. (2006): *¿Estabilización o paz sostenible? ¿Qué clase de paz es posible después del 11-S?* Madrid, Centro de Investigación por la Paz.

Coordinadora de ONG para el Desarrollo España (2004): *Educación para el Desarrollo: Estrategia imprescindible para el Desarrollo*. Propuesta para el Plan Director 2005-2008.

Declaración de Luarca (Asturias) sobre el Derecho Humano a la Paz (2006), en www.seipaz.org/documentos/DeclaracionLuarca.pdf
fecha de consulta: enero 2007.

Galtung, J. (2003): *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, Bakeaz y Gernika Gogoratuz.

Gómez Isa, F. (2006): "Los derechos de la solidaridad: el derecho al desarrollo y el derecho a la paz" *Tiempo de Paz, Nº 80* (primavera), pp. 62-80.

Kurtz, L. (ed.) (1999): *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*. San Diego, Academia Press.

Lederach, J.P. (1998): *Construyendo la Paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Lederach, J.P. (2007): *La Imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz (en prensa).

Martínez Guzmán, V. (2006): "El derecho humano a la paz: elementos del proyecto de declaración como instrumento para la educación para la paz". *Tiempo de Paz*, Nº 80 (primavera), pp. 94-102.

Muñoz, F. (2001): *La Paz Imperfecta*. Granada, Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada.

Woodward, S. y M. Taylor (2005): *Estados frágiles: soberanía, desarrollo y conflicto*. Madrid, Centro de Investigación por la Paz.

María Oianguren

Planeación estratégica participativa

La Planeación Estratégica (PE) es un proceso dinámico a través del cual, las organizaciones e instituciones identifican qué se quiere realizar en el medio plazo (entre tres y cinco años), cómo se quiere realizar y con quiénes se quiere contar, procurando una utilización racional y eficiente de los recursos y esfuerzos.

Es el momento para pensar el escenario futuro que se desea construir. Es el momento para escribir y explicitar lo que se ha pensado, siempre teniendo claro que debe estar orientado a la acción. Estas acciones, a su vez, enriquecen las futuras PE, siendo un ciclo que posibilita la labor transformadora y la identificación de nuevos escenarios futuros.

Tal y como señalan Arce y Levi (1999:71) "Para poder vivir con dignidad y con esperanza en un futuro mejor, tenemos que planificar", lo cual supone no improvisar continuamente en nuestro trabajo y reflexionar y decidir previamente el camino para llegar al escenario que deseamos. Esta clave nos permite adelantarnos, en la medida de lo posible, a las dificultades y posibilidades que podremos encontrarnos. Supone un reto para toda la organización o institución ya que nos alienta a buscar coherencias entre nuestros deseos y horizontes, entre nuestros marcos teóricos e ideológicos y nuestras prácticas concretas.

Una PE debe estar bien organizada y estructurada. Supone dedicarle tiempo y esfuerzos, a través de un método coherente y lógico. Sin embargo, debemos recordar que no sólo requiere de habilidades técnicas. Tal y como la Real Academia Española de la Lengua cita (2001:1002) la estrategia es "Arte, traza para dirigir un asunto", por lo que también requiere de creatividad. Es el momento de soñar con los pies en la tierra, de disfrutar con nuevas ideas y horizontes, con esperanza en un futuro mejor para la organización o institución y para aquellas personas con las que se trabaja.

Es importante destacar que *una PE es, en sí misma, una experiencia de* EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, ya que contribuye al fortalecimiento de las organizaciones e instituciones y les permite elaborar una estrategia en clave de proceso a través de una metodología participativa en la que todas las personas involucradas enseñan y aprenden. En este caso es importante incorporar la Visión Sur y la perspectiva de GÉNERO en todo el proceso.

1. Dos enfoques a la hora de llevar a cabo un proceso de Planeación Estratégica

Existen dos enfoques en los procesos de PE. Uno tiene una mirada *retrospectiva*, esto es, parte del pasado de la organización o institución, analiza el presente y así imagina el futuro. El otro enfoque es *prospectivo*, es decir, parte del futuro, de la situación final a la que se desea llegar y, a partir de ese futuro deseado, analiza el pasado y el presente, pero sólo desde las claves y elementos de lo que se quiere construir en dicho futuro.

Por otro lado, en una PE podemos adoptar dos *posicionamientos* diferentes que condicionarán el proceso de reflexión estratégica. Uno de ellos consiste en partir de las *limitaciones y problemas* de la organización o institución y reflejar claramente las dificultades que se pueden encontrar en el futuro. En este caso, se corre el riesgo de bloquear el IMAGINARIO que se desea construir, llegando a la autocensura.

El otro posicionamiento consiste en partir de las *potencialidades* de la organización o institución, aunque sin olvidar que, en otro momento, también habrá que elaborar las limitaciones y problemas. Esta forma de iniciar el proceso supone una nueva mirada desde lo que permite soñar, desde lo que une. Se dejan para un momento posterior aquellos elementos que pueden bloquear: las dificultades, los miedos, las diferencias, etc. Partir de las potencialidades permite imaginar conjuntamente con mayor apertura y libertad el horizonte que se desea.

En el siguiente cuadro destacamos las peculiaridades que diferencian el enfoque retrospectivo y prospectivo en una Planeación Estratégica, atendiendo a una serie de claves: por dónde empezamos el proceso de PE, por dónde seguimos, qué papel juega en cada enfoque la situación actual y los dos posicionamientos de partida posibles para ambos enfoques.

Claves	**Enfoques para una PE**	
	Retrospectivo (Pasado-Presente →≥Futuro)	**Prospectivo** (Futuro-Pasado-Presente → Futuro)
Por dónde empezamos	Analizando la situación en la que se encuentra y en la que ha estado la organización o institución (situación inicial)	Imaginando la situación, el escenario futuro al que la organización o institución desea llegar (situación final)
Por dónde seguimos	Imaginando la situación a la que desea llegar la organización o institución	Descripción de la situación en la que se encuentra y se ha encontrado la organización o institución y ajuste del escenario futuro descrito previamente.
Cómo trabajamos la situación actual	Realizaremos un diagnóstico en profundidad del momento actual en sentido amplio que será la referencia para identificar posteriormente la situación final.	Analizaremos el momento actual en función del escenario al que se desea llegar (una vez definido éste y sólo analizaremos aquellos elementos que tengan que ver con dicho escenario).
Posicionamiento	Se puede partir de las limitaciones y problemas de la organización o institución o bien de sus potencialidades	

Fuente: Elaboración propia

2. Cómo llevar a cabo una Planeación Estratégica Método

Los pasos que se proponen a continuación para llevar a cabo un proceso de PE no son los únicos posibles ni hay que seguirlos estrictamente. El método que cada organización e institución plantee debe ser flexible y adaptarse a las posibilidades que tiene y a las realidades que vive.

Consideramos que un proceso de PE supone un esfuerzo que, desde una *metodología participativa*, contribuye a fortalecer, individual y colectivamente, a las personas y organizaciones e instituciones.

Por este motivo es importante identificar bien qué personas van a formar el *Equipo planeador*, teniendo en cuenta algunas características, como por ejemplo: que representen las diferentes sensibilidades y maneras de entender la organización o institución, que sean hombres y mujeres y que tengan diferentes responsabilidades en el interior de las mismas.

Este Equipo también puede estar formado, de manera puntual o continuada, por algunas personas que no participan directamente de la organización o institución pero que la conocen y la respetan, enriqueciendo las reflexiones y debates que se lleven a cabo.

Además, hay que tener en cuenta al resto de personas de la organización o institución que no participan directamente de este Equipo. No pueden quedar al margen del proceso. Deben tener la posibilidad de dar su palabra e incidir en la planeación. Se pueden crear espacios y momentos durante el proceso para que el Equipo planeador *devuelva y contraste lo que se ha ido avanzando*. No sólo para presentar lo que se ha hecho, sino también para debatir y poder incorporar nuevas aportaciones. Esto permite que toda la organización o institución se apropie del proceso.

Así mismo, se pueden organizar espacios de "*Otras miradas*" que permiten contrastar los contenidos tratados a lo largo del proceso a través de grupos de debate con personas externas a la organización o institución y cuyo punto de vista se considera importante para el proceso de PE.

Tal y como ya hemos señalado, a lo largo del proceso sería importante contar con la mirada de *personas y organizaciones del Sur*, que pueden dar aportes desde otras ópticas e ir tejiendo capacidades y estrategias globales.

El Método

Para llevar a cabo un proceso de PE, es necesario contar con un método, es decir, con un con-

junto de pasos estructurados, con técnicas y PROCEDIMIENTOS apropiados, que nos permita ir avanzando en la reflexión. Este método no se mantendrá rígido ni inamovible para cualquier proceso de PE, sino que será necesario adaptarlo a la realidad de cada organización o institución.

A continuación, presentamos una propuesta de pasos a dar en un proceso de planeación estratégica participativa elaborada a partir de Jiménez, G. (2001) y Mendoza de, R. y Vela, G.E. (2001). En esta propuesta optamos por un enfoque prospectivo, en el que se parte del horizonte al que se desea llegar y que posteriormente se contrastará con la situación actual.

Paso 1. Las expectativas

Una vez identificado el equipo planeador se elaboran las expectativas ante el proceso de planeación, que orientarán todo el proceso.

Paso 2. El modelo de Desarrollo o sociedad que deseamos

Es el marco teórico e ideológico general que sirve de referencia en el trabajo de la organización o institución. Este modelo de DESARROLLO o de sociedad puede ser compartido con otras organizaciones o instituciones, sin embargo, cada organización o institución realiza su aportación específica a la contribución del mismo desde su Misión, que definimos en el paso siguiente.

Paso 3. La Misión organizacional o institucional

Es la razón de ser de la organización. Permite diferenciar una organización o institución de otras y es a través de sus intervenciones cómo las organizaciones o instituciones pueden cumplir la Misión para la cual son creadas. La Misión debe ser coherente con el modelo de Desarrollo o sociedad que se ha definido anteriormente.

La Misión supone un pacto entre las personas miembros de la organización o institución. Es una brújula, el espejo en el cual se contrastan las prácticas y posibilita un sentido de pertenencia. Tal y como señala Jiménez (2001:66), la Misión es "inspiradora (¡merece la pena luchar por ella!) y orientadora (es el norte que guía todas y cada una de las actividades)".

Según señala Espiral (1999:24), la Misión exige profundizar, entre otras, en las siguientes cuestiones:

- "La identidad: ¿qué quiere ser la organización o institución?
- La intencionalidad: ¿para qué fue creada? ¿para qué sigue existiendo? ¿cuál es su propósito o fin último?
- Los temas: ¿cuál es el aporte específico que realiza en el contexto en el que actúa?
- Los sujetos: ¿quiénes son las personas principales con las que trabaja?"

Además, consideramos que habría que tener en cuenta las transversales (género, medioambiente, PARTICIPACIÓN...) que decida la organización o institución que son prioritarias y que guiarán todo su proceso.

Paso 4. El contexto local (cercano) y global (lejano)

En este paso se analiza qué aspectos o factores del contexto favorecen u obstaculizan el desarrollo de la Misión de la organización o institución.

Se trata de un análisis de oportunidades y obstáculos del contexto que tienen que ver con la Misión.

Es un momento de análisis y de reflexión acerca de la coyuntura en la que se va a trabajar. Así, este análisis del contexto no tiene que ser consensuado por todos los sujetos, sino que debe recoger las percepciones de todos y todas para ser tenidas en cuenta en posteriores pasos.

Paso 5. Tiempo que abarca la planeación

Es el periodo de tiempo para el que se va a planear. Generalmente suele ser de 3 a 5 años.

Paso 6. Los sujetos

Son aquellas personas que van a participar de los proyectos y con las que trabaja e interactúa la organización o institución durante el periodo para el que se ha decidido planear. Abarca los sujetos con quienes hay relación y también con quienes se quisiera tenerla en el futuro.

Paso 7. La Situación Final

En ella, la organización o institución describe, junto con los sujetos, el futuro deseado al que quiere llegar.

Como señalan Mendoza y Vela (2001:43) es "la concreción de la Misión en un plazo de tiempo definido, en un contexto determinado y con una población específica (personas, familias, organizaciones instituciones, estructuras sociales...). Se plantea en términos de los cambios que se acuerda lograr".

La Situación Final debe ser concreta y es importante destacar que debe ser un sueño con posibilidades de lograrse y no un sueño que es imposible.

En definitiva, es plantearse dónde se quiere estar dentro de 3, 4 ó 5 años, según el tiempo de planeación acordado, teniendo en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- El fortalecimiento de la organización o institución: Estructura, organización, gestión...
- La incidencia social.
- Las redes y vínculos con otras organizaciones o instituciones.

Tanto la incidencia social como las redes deben tener en cuenta los contextos local y global. Igualmente, es importante profundizar en las dimensiones objetivas y subjetivas de estos aspectos.

Paso 8. Indicadores de la Situación Final

Los indicadores de la Situación Final son aquellos que permiten comprobar si se han logrado aquellos cambios o transformaciones que se deseaban con el trabajo realizado. También permiten comprobar el modo en el que transcurre el proceso.

Los indicadores no deben tener ningún contenido valorativo y deben ser verificables por cualquier persona, sin dar pie a interpretaciones.

Puede parecer excesivo el esfuerzo de concretar en porcentajes, sujetos, personas responsables, cantidades, etc. Sin embargo, este esfuerzo merece la pena, ya que posteriormente facilita la elaboración de los Planes Operativos Anuales (POA), su ejecución, seguimiento y EVALUACIÓN.

Es importante elaborar los indicadores para realizar el seguimiento y evaluación de cada uno de los momentos de la puesta en marcha de la PE, de tal manera que permita llevar a cabo aquellos ajustes que se consideren oportunos. La PE es un sistema integrado, que tiene en cuenta todos y cada uno de los momentos y espacios de las organizaciones e instituciones.

Este momento exige decidir y priorizar. A todo no se puede llegar, por lo que hay que hacer un esfuerzo de seleccionar aquello que se puede llevar a cabo durante el tiempo de planeación, con tranquilidad y sin ansiedad.

Paso 9. Fuentes de verificación de los indicadores

Las fuentes de verificación responden a la siguiente pregunta: ¿dónde se puede encontrar la información necesaria para comprobar que los indicadores elaborados se han cumplido?

Paso 10. Ajuste 1

Una vez elaborados los indicadores y las fuentes de verificación es el momento de pararse a comprobar si es posible conseguir la Situación Final imaginada y, en su caso, hacer los cambios oportunos en dicha situación.

Es un momento muy interesante en cuanto a la perspectiva que se adquiere de todo el trabajo realizado y avanzado y de lo posible que puede ser un sueño... con los pies en la tierra.

Paso 11. La Situación Inicial

La Situación Inicial hace referencia a aquellos contenidos que se han identificado en la Situación Final, haciendo un análisis de la situación que existe en el momento de elaborar la PE. Es el reflejo de la Situación Final en el momento presente, el lugar de partida.

Paso 12. Contraste de la Situación Final y la Situación Inicial (Ajuste 2)

Es el momento de revisar la Situación Final inicialmente elaborada para que sea más realista y factible de alcanzar en el tiempo para el que se está planeando.

Con el contraste entre la Situación Inicial y la Situación Final se puede comprobar si ésta última ha sido elaborada con posibilidades de lograrse o si, por el contrario, se ha soñado demasiado.

Ahora se puede ajustar la Situación Final para que sea más realista, antes de continuar con el proceso.

Paso 13. Definición de las Estrategias

Son las líneas generales de la intervención, coherentes entre ellas y que cubren los diferentes aspectos de la organización o institución para alcanzar la Situación Final identificada en el tiempo señalado.

Es una buena oportunidad para imaginar estrategias desafiantes, novedosas, con creatividad, que permitan ir más allá, explorar y tejer nuevos desarrollos con el Sur y con otros colectivos del entorno cercano, y no sólo con organizaciones o instituciones del mismo perfil.

Paso 14. El FODA institucional

El FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) se realiza en este momento para poder revisar la Situación Final diseñada y las estrategias identificadas sacando partido a las fortalezas y oportunidades y manejando las debilidades y amenazas.

Fortalezas	Debilidades
¿Cuáles son los puntos fuertes de la organización o institución? ¿De qué modo se puede obtener ventaja de esos puntos fuertes?	¿Cuáles son los principales puntos débiles? ¿Qué se puede hacer para superarlos?
Oportunidades	**Amenazas**
¿Cuáles son las principales oportunidades que podrían presentársele a la organización o institución? ¿Qué se puede hacer para obtener ventaja de esas oportunidades?	¿Cuáles son las amenazas para la organización o institución? ¿Qué se puede hacer para superar esas amenazas?

FODA. Fuente. Espiral (1999)

Paso 15. Proyectos, programas, planes operativos anuales (POA)... y socialización

Es el momento de concretar la Situación Final, los indicadores y las estrategias en cada uno de los años que dura el PE, a través de las actividades, los recursos necesarios para llevarlas a cabo, las personas responsables de cada actividad y las personas implicadas en las mismas. Cada una de las actividades debe tener sus plazos de cumplimiento en un calendario o cronograma.

Por otro lado, el momento de socialización tiene que ver con dar a conocer a otras organizaciones e instituciones el proceso seguido. Este momento refuerza lo realizado y da cohesión a la organización o institución, en la medida en que se compromete públicamente a llevar a cabo lo acordado.

Ver también: Dimensión sur; Evaluación; Participación.

Bibliografía

Arce, R. y J. Levy (1999): *Planificación Comunitaria Participativa: Un enfoque estratégico. Guía Metodológica*. Perú, Centro Eori de Investigación y Promoción Regional y FTPP-FAO.

Espiral, A.C. (1999): *Fortalecimiento institucional. DESMI, A.C.* Chiapas. México.

Fundación Acceso (2002): *Proceso de Planificación Estratégica*. Costa Rica, Fundación Acceso.

Jiménez, G. (2001): *La evaluación participativa en el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio*. Colombia, Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio.

Mendoza, R. y Gloria Vela (2001): *Sistema de planeación, seguimiento y evaluación CORDAID-COLOMBIA. Guía metodológica*. Colombia, Synergia y Cordaid.

Real Academia Española de la Lengua (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid.

WOLA (1998): *La planificación participativa para la incidencia política. Una guía práctica*. El Salvador, Oficina en Washington para Asuntos Latinoamericanos, WOLA.

Ver también: Evaluación, Participación, Transformación social, Dimensión sur.

Esther Canarias
Fernando Altamira

Poder, Relaciones de

La capacidad de unos individuos o grupos para influir, determinar, condicionar u obligar el comportamiento y el pensamiento de otros individuos o grupos, es el resultado de la acción social. Las relaciones de poder son inherentes a la condición humana y a la vida social en todos sus niveles desde relaciones de pareja a las relaciones entre los estados. Se encuentran determinadas por la diversidad de individuos y colectivos o grupos y las características e intereses que les caracterizan (etnia, GÉNERO, clase social, etc.). En la dinámica social, son consecuencia del establecimiento de relaciones de poder y de la configuración de DESIGUALDADES entre individuos y grupos, pero sólo cuando las fuentes de poder y los instrumentos para su ejercicio son monopolizados por unos individuos o grupos con respecto a los demás, el poder se convierte en dominación.

Es Aristóteles quien comienza a utilizar el criterio de beneficiario del poder siendo Locke quien clasifica las normas de poder de acuerdo con la fuente de legitimidad. Nicolás Maquiavelo plantea el poder como atributo del soberano; Karl Marx como atributo de las clases sociales dominantes y Max Weber lo plantea como emanación de los dones de Autoridad y Legitimidad encarnados en el individuo gobernante. Antonio Gramsci, el poder como hegemonía, hegemonía como autoridad pero en un sentido antes social (clasista) que individual, una confluencia de postulados de Marx y Weber. Michel Foucault, ya en pleno siglo XX, propone al poder como aspecto presente en todas las relaciones sociales y así mismo como capacidad de individuos y grupos. Plantea tres aspectos fundamentales: 1. el poder como una manera dinámica, el poder como un ejercicio que se realiza en

todos y cada uno de los actos de las relaciones sociales; 2. el poder como una posesión que o bien posee el individuo o el grupo en el marco de una relación social. El poder se entiende no como algo que existe de por sí sino como algo que se genera; 3. El ejercicio del poder supone un permanente estado de tensión en toda relación social, ya que casi nunca la realización de los deseos de un individuo o grupo es plenamente armónica a la realización del otro u otros individuos y grupos implicados en la misma relación social. Que permitan en mayor o menor medida realizar las capacidades de todos los individuos o grupos presentes en una relación social, esto significa que todos los miembros de una relación social ejercen algún margen de poder. Según Foucault, una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción.

Las relaciones de poder suponen la base de la acción social, de la propia acción política, consecuencia de las desigualdades sociales con diversas variantes (acceso a bienes y recursos, sexo, edad, estatus, prestigio, acceso a los CONOCIMIENTOS, capital simbólico, etc.). La dominación en las relaciones de poder se constata a través de los procesos de desigualdad que provoca distinciones, como señala Bob Sutcliffe, en la posesión o el acceso a cosas que todas las personas necesitan y desean en el mismo grado; la igualdad pues, se convierte en una aspiración ÉTICA, normativa y una cuestión de justicia.

Las concepciones sobre el poder pueden dividirse en tres grandes grupos: sustancialistas, subjetivistas y relacionales. Se enmarcarán las relaciones de poder en esta última. Para las teorías relacionales, el poder es una relación entre dos AGENTES, en el cual uno de ellos consigue del otro un comportamiento que el segundo no habría realizado en otras circunstancias. De esta forma, la tradición marxista consideró que en las sociedades industriales la burguesía ejerce su poder sobre la clase obrera, lo que se explica por las relaciones de producción existentes. En la sociología marxista el poder se considera una relación estructural, independiente de los deseos de los individuos. Aquí el escenario del poder no se sitúa en los conflictos entre individuos, sino en la lucha de clases. Para Weber, el poder es la probabilidad de que un sujeto, en una relación social, sea capaz de realizar su voluntad en prosecución de sus propios objetivos, imponiéndola por encima de cualquier posible resistencia.

Esta tercera concepción, la relacional, insiste en un aspecto del poder: la posibilidad de dominación de unos agentes sobre otros, lo que forma parte de la explicación tanto del surgimiento de algunos conflictos (divergencia de intereses entre quien posee el poder y quien no lo posee), así como la aparición de fenómenos y movimientos de resistencia (en una reinterpretación de la historia -véase *La Paz imperfecta*- en diversos contextos, puede entenderse como la inevitable alternativa a una situación de completa dominación).

La concepción de M. Foucault, según diversos autores y autoras, con la variante relacional. Para Foucault el poder no es algo que se pueda localizar en un determinado grupo, clase o individuo. El poder es más bien una fuerza invisible, impersonal, que se ejerce en vez de poseerse. Sin dejar de reconocer que los intereses hegemónicos de diferentes grupos sociales se encuentran detrás de situaciones de poder, considera que no es la única manifestación de aquel, sino que está difuso por toda la estructura social y se manifiesta en diversas formas de vigilancia, regulación y disciplina que fuerzan la adaptación de los individuos a la estructura social. Parte de que el poder se genera y materializa en una extensa gama de relaciones interpersonales desde las cuales se eleva hasta constituir estructuras impersonales. A partir de esta postura actuamos como víctimas y victimarios del poder, por tanto nos movemos en una situación ambivalente con respecto al poder, participando en él y estando sometidos al mismo.

Afrontar las relaciones de poder y de dominación desde la sociedad civil. Dos ejemplos

Desde el movimiento feminista, a partir de la década de los ochenta, se postula el concepto de EMPODERAMIENTO, como una necesidad de las mujeres. Ante el ejercicio del poder por parte de los hombres que menoscaba la posibilidad por parte de las mujeres de realizar sus objetivos e intereses. Este concepto pretende una mejor comprensión de la particular naturaleza del ejercicio del poder en las relaciones sociales de género entre los hombres y las mujeres en sus relaciones sociales atravesando las esferas públicas y privadas, ámbitos familiares, de pareja, ámbitos sociales, políticos y de toma de decisiones. Desde el marco conceptual de la Teoría feminista esta noción pretende dar cuenta de la asimetría de poder existente en las relaciones de género.

En el ámbito de las NUEVAS TECNOLOGÍAS, en 1992 Linus Torvarldds crea un sistema operativo libre completo que se denominó GNU/Linux frente a un software cerrado y de acceso limitado. Actualmente miles de programadores y programa-

doras dejan sus creaciones a disposición de cualquiera que pueda interesarse por ellas. A diferencia de lo que sucede en el software libre propietario, en el que una empresa “compra” la fuerza de trabajo de las y los programadores, obligándoles a firmar un acuerdo de confidencialidad, en el desarrollo del software libre las relaciones de poder no parecen estar los suficientemente desequilibradas como para que merezcan ponerse conceptualmente en un primer plano.

Recomendaciones

F. Javier Rodríguez Alcázar realiza una recomendación para los movimientos sociales. No deberían dar la espalda al poder, sino procurarse poder para ejercerlo de formas creativas, no destructivas y oponerse eficazmente, mediante formas de resistencia no violentas, a las formas deletéreas de ejercerlo. Los movimientos sociales no-violentos deberían luchar para que el poder ejercido por el Estado se identificara cada vez menos con la capacidad para el despliegue de la fuerza física; también para que el Estado redujera su producción de poder destructivo y se convirtiera en un instrumento de creación y difusión de poder integrador y para que la legitimación del poder estatal (autoridad) viniera dada preferentemente por su respaldo en el consenso democrático, su papel de árbitro en los conflictos, su protección de los DERECHOS HUMANOS y su atención a las necesidades humanas.

Ver también: Empoderamiento; Género; Ideología; Participación.

Bibliografía

Escalera Reyes, J. (2006): “Sociabilidad y relaciones de poder”, en www.inicia.es/de/cgarciam/Escalera.html fecha de consulta: mayo 2006.

Fazio, A. (2003): “Software libre y relaciones de poder: el problema del otro en la era de la información”, en http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fazio35.pdf fecha de consulta: mayo 2006.

Foucault, M. (1992): *Microfísica del poder.* Madrid, Ediciones de La Piqueta.

Muñoz, F. A. (ed.) (2001): *La Paz imperfecta.* Granada, Universidad de Granada.

Lagarde, Marcela (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y Horas.

López Martínez, M. (2004): *Enciclopedia de Paz y los Conflictos*. Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

Sutcliffe, B. (1998): *100 imágenes de un mundo desigual.* Barcelona, Intermón.

Nieves Aranguren

Procedimientos

Dentro de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, la cuestión de los procedimientos tiene una especial relevancia. Acostumbrados a centrar nuestra atención en los contenidos vinculados a la misma -el conjunto de temas que asociamos al llamado “conflicto Norte-Sur”-, o en los debates sobre los enfoques desde los que leer e interpretar dicho conflicto -la perspectiva de GÉNERO, la problemática ambiental o la interculturalidad-, a menudo pasamos por alto la importancia de atender a uno de los componentes básicos para transformar el discurso educativo sobre las realidades planetarias en un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje (Argibay y otros, 1996).

En efecto, si definimos los procedimientos como *“secuencias de acciones dirigidas a la consecución de una meta”* (Pozo y Postigo, 2000), su papel en el contexto actual de la educación en general, y de las distintas “educaciones transversales” -para la PAZ, para la igualdad entre hombres y mujeres o para la SOLIDARIDAD- en particular, debe ser destacado de manera especial. Todo modelo educativo, formal y no formal, de ayer y de hoy, aquí y en el resto del mundo, ha utilizado siempre determinados procedimientos para llevar a cabo sus finalidades, tanto las generales, plasmadas en las leyes educativas, como las específicas, las que se desarrollaban dentro del aula en el trabajo diario de profesores y alumnos (Ferro, 1990). Pero dichos procedimientos cumplían una función puramente instrumental, es decir, estaban al servicio de los contenidos que debían enseñarse y aprenderse, y, además, apenas sufrían modificaciones, es decir, se mantenían idénticos a sí mismos a lo largo de muchos años, al igual que la organización de los cursos escolares o los programas de las asignaturas.

En el presente, la situación ha cambiado: por un lado, la cantidad de información disponible ha crecido hasta límites inimaginables hace pocos años; por otro lado, los cambios sociales y culturales se suceden a una velocidad vertiginosa, imposible de asimilar con la necesaria profundidad. Todo esto otorga a los procedimientos una extraordinaria importancia, dada la necesidad acuciante de encontrar instrucciones adecuadas para “saber hacer y aprender”, en medio de la ingente marea

de noticias y máquinas que saturan la vida cotidiana del planeta. De ahí que el *Informe Delors* mencione el "aprender a hacer" como uno de los cuatro pilares básicos de la educación, junto con "aprender a conocer", "aprender a vivir juntos" y "aprender a ser" (AA.VV., 1996). Las estrategias que debemos utilizar para adquirir, interpretar, analizar, comprender y comunicar la información dentro y fuera del aula se han convertido en la prioridad de la nueva "cultura del aprendizaje", quizá por las dificultades que entraña su puesta en práctica.

Al trasladar este asunto al espacio de la Educación para el Desarrollo, cobra aún mayor interés explicar aquellos procedimientos que definen su sentido. Para empezar, señalemos que las estrategias más comúnmente empleadas en los trabajos educativos en torno a la problemática Norte-Sur están vinculadas a la didáctica específica de las Ciencias Sociales: en primer lugar, por las constantes referencias a los ejes espaciales y temporales, como componentes de la visión crítica de la realidad que llevan a cabo (Trepat y Comes, 1998); en segundo lugar, por el manejo del conflicto como concepto básico del análisis social (Batllori y Casas, 2000). De la misma manera que la EDUCACIÓN PARA LA PAZ es, ante todo, una Educación para el Conflicto, la Educación para el Desarrollo parte de una similar percepción de las tensiones humanas -inevitables en su origen; diversas en su tratamiento- (Jares, 2001). Esta estrecha conexión con la Geografía, la Historia, la Economía o la Sociología no implica que no esté abierta a otras epistemologías, por ejemplo, la de las Ciencias Naturales -así, la perspectiva ecologista-, o la de la Antropología Cultural.

Por otro lado, los procedimientos en Educación para el Desarrollo tienen que atender tanto a los contenidos cognoscitivos, que nos permiten acceder al CONOCIMIENTO de las interdependencias planetarias, las causas de las DESIGUALDADES e injusticias que producen dichas interconexiones y las posibles alternativas que generen otros lazos y alianzas, como, sobre todo, a los valores desde los que leemos estas situaciones (Ortega y Mínguez, 2001). Este dimensión ÉTICA introduce una nueva dificultad a la hora de describir los procedimientos de la Educación para el Desarrollo, puesto que obliga a realizar un trabajo de conexión entre lo que queremos enseñar y aprender, cómo queremos enseñar y aprender y para qué queremos enseñar y aprender, no siempre coherente ni satisfactorio desde el punto de vista tanto de su metodología como de su EVALUACIÓN (Paniego,1999).

Sin pretender ser exhaustivos, consideramos que los aprendizajes en Educación para el Desarrollo, por encima de la diversidad de sus métodos de trabajo y de los materiales y recursos didácticos que desplegamos, tanto en la enseñanza reglada como en la que se potencia desde los movimientos sociales y las organizaciones no gubernamentales, están vinculados a los siguientes procedimientos (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1994:1) El *aprendizaje socioafectivo*, es decir, la intención de "vivir en la propia piel" los conflictos de los demás, de partir de experiencias que reconstruyan a la correspondiente escala y dimensión, las situaciones que viven y padecen muchas personas a lo largo y a lo ancho del mundo, con el fin de desarrollar la inteligencia "emocional" de sus problemas y plantear posibles soluciones; 2) El *aprendizaje por descubrimiento*, mediante el impulso de itinerarios de acceso a la realidad que partan de los contextos de los participantes en el proceso, y sean construidos por dichos participantes según sus ritmos y sus elecciones; 3) El *aprendizaje cooperativo*, que promueve las capacidades de los que están inmersos en el proceso de aprendizaje para colaborar en la construcción de un pensamiento solidario acerca del planeta en el viven, desde el ámbito local hasta el mundial, y viceversa. Estos procedimientos parten y remiten a una visión holística del mundo, definido por su complejidad, su red de interdependencias y su globalidad. Esta "globalidad" es, a nuestro juicio, el núcleo básico de los procedimientos en Educación para el Desarrollo (Hegoa/Mugarik Gabe Nafarroa, 1996).

Por eso, cualquier propuesta didáctica relacionada con la Educación para el Desarrollo -los OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO, la situación de las mujeres en el mundo o los efectos de la crisis ambiental en los países del Sur-, insiste en la necesidad de aprender a globalizar, es decir, a *analizar los fenómenos estudiados en todas sus posibles dimensiones internas, y en sus interdependencias y conexiones con todos los demás* (Torres Santomé, 1994). Esta necesidad proviene no sólo de la propia naturaleza de los hechos sociales mencionados, que acontecen siempre a través de una compleja trama de múltiples causas que es preciso conocer en profundidad, sino también de la búsqueda de soluciones a los problemas tratados, puesto que la implicación individual y colectiva en dichas soluciones exige una comprensión de los conflictos planetarios que vaya más allá de las

anécdotas superficiales con la que a menudo se presenta (Grieg, Pike y Selby, 1991).

Pongamos un ejemplo al respecto, a partir de las distintas formas de abordar la educación para el consumo, en el contexto del impacto del mismo en las relaciones Norte-Sur. Este propósito se puede activar de muchas maneras: carteles, vídeos, conferencias, o contenedores para depositar el papel usado serán instrumentos muy útiles para informar y sensibilizar a los niños y adolescentes dentro de los centros educativos, o a los vecinos de un barrio o una ciudad, pero no es suficiente. Desde el punto de vista didáctico, debemos situar esos hábitos culturales de consumo descontrolado de recursos dentro de una mirada más interdependiente, relacionando 1) el despilfarro de papel en el entorno inmediato -centro educativo, barrio, ciudad-, con 2) la pérdida de masa forestal en el curso alto de los ríos que nacen en lugares como el Himalaya, debido a la presión de las grandes compañías madereras, que responden a nuestra demanda consumista; 3) el aumento de la intensidad de las inundaciones en épocas de lluvia, puesto que no hay árboles suficientes para "sujetar" la tierra, que se ve arrastrada por las precipitaciones torrenciales hacia la desembocadura de esos ríos, donde la densidad demográfica es una de las más elevadas del planeta (Bangla Desh, Pakistán); 4) las catástrofes "naturales" que afectan periódicamente a esos países, unos de los más empobrecidos de la tierra; y 5) las consiguientes derivaciones económicas, políticas y sociales de esos acontecimientos dramáticos que dejan sin vivienda, alimentos y medios de vida a cientos de miles de personas y provocan muertes, enfermedades y carencias de todo tipo de manera masiva -y que, según la mayor parte de los MEDIOS DE COMUNICACIÓN occidentales, parecen "caídos del cielo", como las sequías en África-. Pondremos, entonces, en evidencia esta serie de mecanismos que contribuyen a "fabricar" el problema, y, de esta manera, quienes participen de este proceso de enseñanza y aprendizaje estarán en condiciones de globalizar su mirada, al ver la pobreza de otros imbricada en su consumo, y, por lo mismo, asumir la parte de responsabilidad que les corresponde, comenzando así a plantearse un cambio de actitud consciente, tanto en el terreno cuantitativo / pasivo / inmediato / individual -hay que ahorrar papel, y reciclar el que se utiliza-, como en el terreno cualitativo / activo / a largo plazo / colectivo -hay que demandar un mayor control de las actividades de las compañías madereras, y reclamar una relación comercial más justa con los países afectados por estas situaciones- (Sáez Ortega, 1995).

Una de las dificultades más significativas a la hora de poner en marcha el conjunto de procedimientos que hemos descrito, es encontrar los recursos metodológicos adecuados para desarrollar una visión interrelacionada de los diversos ejes en torno a los cuales organizamos esa mirada globalizadora sobre la realidad mundial (Sáez Ortega, 1997). Por lo general, la traducción educativa de asuntos como la DEUDA EXTERNA, las migraciones desde el Sur hacia el Norte o las guerras en el Tercer Mundo se enfrenta a una variado conjunto de problemas didácticos, entre los que señalamos:

a) Por una parte, la propia *complejidad explicativa*, o el excesivo grado de *abstracción* necesario para entender determinadas cuestiones económicas, demográficas o culturales, se enfrenta a unos *modos de aprehensión de la realidad centrados en lo inmediato frente al largo plazo, en lo concreto frente a lo teórico, en lo narrativo frente a lo reflexivo* -traduciéndolo al lenguaje audiovisual, en el plano - base del lenguaje publicitario y de la estética del *videoclip*- frente a la secuencia -clave del discurso cinematográfico clásico o del vídeo didáctico convencional-, es decir, en todo lo que es propio del contexto cultural contemporáneo, la "sociedad del espectáculo" (Ferrés i Prats, 2000). Esta dificultad tiene particular incidencia, por ejemplo, en el manejo de las escalas, tanto temporales como espaciales: para un alumno de Secundaria resulta sencillo descubrir y dialogar, o pelearse, con el "otro" cercano, con el extranjero compañero de clase o vecino, pero es bastante más complicado relacionar dicha aparición, cuya frecuencia se percibe como una amenaza, con alguno de los rasgos del Tercer Mundo, como el hambre, la guerra y la consiguiente destrucción de sus ecosistemas físicos y humanos, sobre todo si tales rasgos se presentan como "temas" del programa de la asignatura correspondiente, y no como realidades que afectan de modo directo a la vida cotidiana de todos los habitantes del planeta. Esto conduce, a veces, a valorar crítica y activamente lo aprendido acerca de algún problema que afecta a los lejanos países del Sur, y al mismo tiempo mantener posturas abiertamente opuestas a dicha valoración cuando se trata de enjuiciar o actuar frente a lo que afecta más directamente a los individuos en el espacio próximo.

b) Existe un debate acerca de si estos recursos metodológicos son verdaderamente eficaces. Desde una *óptica tradicional*, se critica su *carácter asistemático*, su *desvinculación convicta y confesa con el*

clásico pensamiento racional-deductivo-memorístico -"¿Qué es eso del juego como aprendizaje en Secundaria?", protestan algunos profesores, "¿Dónde están los contenidos?"-. Desde una *óptica "progresista"* se ponen en evidencia las *limitaciones de la empatía*, clave del llamado "enfoque socio-afectivo", desde el cual adquieren sentido estas dinámicas -"No es posible, dicen estos «ponerse en el lugar del otro», especialmente si sufre o padece cualquier carencia física o material, más que por un corto espacio de tiempo y de una manera teatral, por lo tanto, ficticia-." El aprendizaje de los alumnos quedará limitado al espacio del aula, y nunca podremos proyectar en su totalidad lo sentido allí hacia la realidad. Aunque minoritaria con respecto a la reseñada en primer lugar, se trata de una objeción que conviene tener en cuenta, aunque, a nuestro juicio, se fija más en el cómo se realizan determinadas actividades que en el valor pedagógico de dichas actividades, y, por otro lado, advierte la presencia en las mismas de un "pensamiento débil", que desearía ver sustituido por un armazón ideológico más consistente.

c) Los intentos de adaptación a las formas de pensar y sentir propias de las generaciones actuales, especialmente los niños y los adolescentes, tropiezan igualmente no sólo con las limitaciones impuestas por la *simplificación* que la mencionada adaptación trae consigo, teniendo en cuenta que la acción de globalizar, en su dimensión didáctica, se dirige en la dirección contraria -es decir, hacia la profunda *complejidad* del mundo que nos rodea-, sino también con el requisito previo de un profesor/educador que haya incorporado de forma natural una *visión conjunta de las situaciones que proyecta convertir en modelos de aprendizaje significativos*, y, además, en el marco de un tipo de *organización escolar que genera y favorezca la integración de las distintas materias o áreas curriculares en un escenario común*, en el que la coherencia entre contenidos y métodos, conocimientos y procedimientos, se haga presente a diario. Resulta evidente que todo esto no se puede conseguir de manera inmediata y eficaz, y que las características de un proyecto educativo semejante exigen una larga "travesía por el desierto" de la incertidumbre docente, la ausencia de resultados a corto plazo y los conflictos cotidianos en el centro de trabajo.

d) Por último, es preciso señalar la *mediación audiovisual* que se ejerce sobre los acontecimientos señalados -y, en general, sobre la cultura dominante en su conjunto-, y que contribuye de manera poderosa a la *creación de prejuicios, preconceptos y otros conocimientos filtrados, especialmente por la televisión, que muchos niños y jóvenes llevan a la clase antes de que el proceso de aprendizaje formal se inicie*. Por ejemplo, resultan sintomáticas las exageradas cifras que, sin consultar o conocer fuente fiable alguna, ofrecen los alumnos cuándo se les pide que intenten cuantificar la cantidad de extranjeros que hay en España; o la asociación de tópicos ya establecidos con el desarrollo de determinados conflictos en el Tercer Mundo -así, las guerras tribales y salvajes de los atrasados pueblos africanos; o la identificación de Brasil con sus multimillonarias estrellas futbolísticas- (Fueyo Gutierrez, 2002). Es cierto que la abundancia e instantaneidad de las comunicaciones audiovisuales ha convertido el mundo en una "aldea global" -aunque en dicha aldea no todos tienen las mismas posibilidades de acceso y disfrute de la información-, pero las informaciones transmitidas resultan fragmentarias, escindidas entre sí por un discurso abrumador que conforma una mentalidad pasiva y sometida, sin capacidad para leer la realidad como un todo, sin guía para rehacer el *mosaico cultural* que satura las pantallas a cada instante. Una de las tareas urgentes de la Educación para el Desarrollo, en la medida en que impulsa la cooperación, la PARTICIPACIÓN popular, o la resolución noviolenta de los conflictos, es precisamente la de promover un *aprendizaje de la* DESOBEDIENCIA frente a este poderoso y atractivo discurso cultural, que necesita ser desarmado una y otra vez.

Atender a estas dificultades no es tarea fácil, sobre todo a la hora de *traducir a la realidad del aula un proyecto educativo globalizador* que intente superarlas sin excluirlas. Por el momento, las experiencias llevadas a cabo en esta dirección resultan abundantes, tanto en espacios formales como en ámbitos no formales, aunque la mayoría quedan aisladas en el desarrollo del curso académico, sin continuidad con el resto de las tareas de aprendizaje. Su papel, como acto puntual o extraescolar, limita bastante la posibilidad de dar sentido al conjunto del proceso educativo a partir de la dinámica que se pone en marcha. Pero, al mismo tiempo, la variedad y riqueza de los enfoques utilizados aportan muchos elementos al debate sobre la forma de aplicar una metodología globalizadora en el ámbito de la vida de un centro educativo. Estimamos que la capacidad para "aprender a aprender" no puede darse como un todo elaborado de antemano, sino que debe ser un proceso, construido por el propio individuo, y

por el grupo de referencia, junto con el que elabora su identidad comunitaria -identidad que pretendemos que sea abierta, cooperativa, diversa, mestiza-. Para cumplir semejante objetivo, las estrategias metodológicas citadas nos parecen muy útiles, en la medida en que, por una parte, incorporan recursos didácticos que consideramos fundamentales, como el teatro y la dramatización, la música o la lectura de imágenes, y, por otra parte, tienen una enorme capacidad para suscitar *lecturas generadoras de sentido global*, que liberan la propia palabra, en la medida en que se sitúan frente y se encaminan hacia un horizonte emancipador (Gimeno Sacristán, 2002).

Ver también: Conciencia crítica; Conocimiento; Cosmovisión; Educación formal; Educación no formal; Formación; Investigación-acción.

Bibliografía

AA.VV. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.

Argibay, M. et al. (1996): *JuntaMundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Pamplona, Hegoa.

Batllori, R. y M. Casas (2000): *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida, Milenio.

Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1994): *Norte-Sur. La fábrica de la pobreza*. Madrid, Popular.

Ferrés i Prats, J. (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*. Buenos Aires/Barcelona, Paidós.

Ferro, M. (1990): *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México, FCE.

Fueyo Gutierrez, A. (2002): *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona, Icaria/ACSUR- Las Segovias.

Gimeno Sacristán, J. (2002): *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, Morata.

Grieg, S.; G. Pike y D. Selby (1991): *Los Derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madrid, Popular/Cruz Roja Española.

Hegoa/Mugarik Gabe Nafarroa (1996): *Bajo el mismo techo. Para comprender el mundo global*. Pamplona, Hegoa/Mugarik Gabe Nafarroa.

Jares, X.R., (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Popular.

Ortega Ruiz, P. y R. Mínguez Vallejos (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona/Buenos Aires, Paidós.

Paniego, J.A. (1999): *Cómo podemos educar en valores. Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias*. Madrid, CCS.

Pozo, J.I. e Y. Postigo (2000): *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Barcelona, Edebé.

Sáez Ortega, P. (1995): *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*. Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz.

Sáez Ortega, P. (1997): "Giocando a globalizzare: riflessioni a proposito di un'esperienza", en Vulpiani, P. (ed.): *L'officina del confronto. Relazioni interculturali e processi di svilluppo nell'aziones educativa*. Roma, Anicia/Ricerca e Cooperazione, pp. 185-191.

Torres Santomé, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.

Trepat, C.A. y P. Comes (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó.

Pedro Sáez Ortega

S

Sensibilización

En su sentido más general, se entiende como el conjunto de actividades de organizaciones solidarias cuyo objetivo es promover el apoyo de la CIUDADANÍA de los países del Norte a la lucha por la erradicación de la pobreza.

Pero es un concepto impreciso: frecuentemente aparece como el "resto" de otras actividades mejor perfiladas (lo que "no es" educación, o comunicación, o incidencia política...). O bien, como un efecto esperado de todas ellas que, por diferentes medios, pretenden lograr una mayor "sensibilidad" hacia los problemas de los pueblos del Sur.

En realidad, sus objetivos son similares a los de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (tal como se establece en Argibay, Celorio y Celorio, 1997). Por otra parte, las caracterizaciones globales de la educación para la SOLIDARIDAD, la incluyen simplemente como una de sus actividades, en especial bajo la forma de campañas (Arancibia Tapia, 2002).

La propia idea de "sensibilización" sólo indica muy vagamente qué es lo que se pretende conseguir con ella y, por tanto, cómo podemos evaluar sus resultados.

Por todo ello, para darle sentido como una actividad específica de la COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO, hay que interpretarla con ayuda de otros conceptos de la acción solidaria. Se llegará así a una caracterización polémica, pero útil para dotar de objetivos específicos a esta actividad y considerar los principales problemas y retos que debe afrontar en nuestra sociedad; así se podrán evaluar también críticamente las diferentes modalidades de acciones de sensibilización.

El punto de partida es una interpretación cultural, ciudadana y activa de la sensibilización. Una propuesta de Díaz Salazar integra adecuadamente estos aspectos: "Si estamos instalados en una cultura de la insolidaridad (salvo relevantes y significativas excepciones), el gran reto que se impone es construir una nueva contracultura, la contracultura de la solidaridad. Dicha contracultura debería tener un gran objetivo: transformar los modos dominantes de pensar, sentir y actuar." (Díaz Salazar, 1996:75).

"Pensar, sentir y actuar": así se constituye la "sensibilización" en su sentido social genuino. No se trata de lograr simplemente una reacción emotiva e individual, que podría ser compatible con la cultura dominante. Se trata de partir del CONOCIMIENTO y la reflexión sobre lo que nos indigna o emociona, para concluir en una acción social coherente. Porque la "sensibilización" como práctica solidaria debe ser activista y colectiva, ciudadana pues.

"Contracultura" es una cultura de disenso, crítica, que se construye en conflicto con la cultura dominante, a partir de la vida real y de la reflexión y sus conclusiones sobre acontecimientos concretos. Habrá pues que asumir conflictos con las instituciones y agentes que generan la insolidaridad. Y más aún, habría que promover una consideración autocrítica de la propia ciudadanía sobre sus intereses, comportamientos y acciones, tanto en el espacio privado como en el espacio público, que permita comprender cuáles y cómo deberían ser modificados y actuar en consecuencia para contribuir a la construcción de la cultura de la solidaridad.

Es importante destacar que la sensibilización debe basarse en hechos concretos. Las consideraciones generales sobre la injusticia, la DESIGUALDAD, la falta de respeto a los DERECHOS HUMANOS, o el incumplimiento de compromisos adoptados en instancias internacionales... son habituales, incluso en los discursos de las instituciones que promueven la "cultura de la insolidaridad". El conflicto se desvela cuando debemos hacer frente a manifestaciones concretas de estas

injusticias, en las que sus causas están vinculadas a responsabilidades concretas de responsables económicos y políticos, y las críticas concretas a estos responsables son la condición de credibilidad y eficacia para cualquier propuesta de cambio. La articulación entre "protesta" y "propuesta", y la coherencia de las propuestas con la naturaleza de los problemas considerados y los cambios necesarios para resolverlos, es la base de partida de la sensibilización como contracultura solidaria.

Dos potentes dinámicas sociopolíticas presionan sobre las organizaciones solidarias en sentido contrario al desarrollo de la sensibilización así entendida.

La primera es la mercantilización de las ONGD. José López Rey utiliza un neologismo, *percolación cultural*, que describe bien esta tendencia. "Percolación cultural sería el proceso por el cual la lógica institucional del Mercado irrumpe en el Tercer Sector. De la misma manera que la filtración de agua ocurre por la fuerza de la gravedad, el fenómeno social es inevitable por cuanto la economía capitalista es el orden social dominante que hace de la cultura un elemento funcional en la conservación del sistema. En otras palabras, la lógica mercantil tiende a ocupar espacios institucionales que no le son propios (como la familia, el Estado, o en el caso que nos ocupa, el Tercer Sector) para reforzar la legitimidad del capitalismo y, cuanto mayor sea la hegemonía del capitalismo en el orden social, mayor será la inevitabilidad de su penetración." (López Rey, 2006, capítulo 2º). La contracultura de la solidaridad debe ser consciente de este proceso, detectar sus manifestaciones concretas en la propia organización solidaria y desarrollar las medidas y acciones que permitan afrontarlo, como condición para promover acciones de sensibilización efectivas.

La segunda es la individualización del sujeto de la acción solidaria. Como señala Ángeles Díez, "un ser humano que por naturaleza se ve movido a acciones de solidaridad, de la misma forma que «naturalmente» funciona como ser racional y movido por intereses individuales y/o deseos" (Díez Rodríguez, 2002:126 y siguientes). Esta individualización está vinculada con el proceso anterior y se corresponde con una consideración de los DESTINATARIOS de la sensibilización antes como donantes, que como ciudadanos.

La relación con el donante es personal y acrítica; se basa en el halago y el ofrecimiento de la donación como expresión simbólica y autosuficiente del COMPROMISO solidario; se acepta así la situación que David Sogge llama "ocaso del deber": "Los occidentales esperan cumplir con sus obligaciones de ayudar a los desamparados sólo si es de una forma no dolorosa y preferiblemente divertida...". (Sogge, 2004).

Por el contrario, la relación con el ciudadano se basa en su consideración social, en sus relaciones de cooperación, su lugar en los conflictos sociales, sus vínculos organizativos, laborales, ideológicos... Y reclama una acción colectiva que sea la manifestación concreta, socio-política, de la ciudadanía. Esta acción colectiva en el campo específico de la cooperación para el desarrollo es el objetivo de la sensibilización tal como lo estamos entendiendo.

Finalmente, podemos considerar cinco criterios de carácter práctico, que determinan el enfoque de las actividades de sensibilización y son, a la vez, retos para las organizaciones comprometidas en construir la contracultura de la solidaridad:

- El primero, es identificar claramente el perfil propio de la asociación. El mundo de las ONGD incluye identidades muy diversas, a las que corresponden diferentes modalidades de sensibilización. La que estamos proponiendo debe basarse en organizaciones de ciudadanos y ciudadanas, cuya actividad prioritaria es la solidaridad internacional, pero comprometida en todas las causas que afectan a la producción y reproducción de la pobreza. En consecuencia, la organización buscará sistemáticamente la colaboración, la asociación y la constitución de redes y campañas con otras organizaciones sociales del Norte y del Sur.
- El segundo, es basar las acciones en el análisis de la realidad internacional, desvelando las causas concretas de los problemas y los agentes que los crean. Para ello es necesario alcanzar un alto grado de autonomía respecto a los poderes establecidos y mantener una colaboración y un debate abierto y pluralista con todos los focos de pensamiento crítico: universitarios, asociativos, etc. En este sentido, la organización "hace política" y, en realidad, la sensibilización es la más política de sus actividades.
- El tercero, es proponer y colaborar en iniciativas que promuevan la toma de CONCIENCIA ("toma de conciencia" es equivalente a "sensibilización" en sentido "fuerte" y colectivo) de la ciudadanía sobre los problemas sociales y políticos concretos que determinan las relaciones Norte-Sur y alienten la movilización social por objetivos que den solución a estos

problemas, aunque sean considerados "inviables". Todas las conquistas sociales importantes fueron consideradas "imposibles" en algún momento y fue fundamentalmente la acción social lo que las hizo posibles.

- El cuarto, es fortalecer la dimensión específicamente cultural de la solidaridad, como conjunto de valores compartidos colectivamente, integrados en la vida cotidiana personal y expresados por medio de acciones coherentes.
- El quinto, es desarrollar todos los medios que permiten la expresión "desde abajo" de las opiniones, deseos y necesidades que concretan la solidaridad internacional. Nos referimos tanto a las metodologías de la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Participativa para la identificación de problemas y la elaboración de propuestas como al uso de las NUEVAS TECNOLOGÍAS de la comunicación para permitir que se expresen directamente las propias organizaciones sociales. De esta manera, las acciones de sensibilización se alimentan de un diálogo en red, que permite intercambiar saberes y experiencias, un aprendizaje mutuo y un fortalecimiento del tejido asociativo como resultado de la propia práctica.

Ver también: Conciencia critica; Conocimiento; Destinatarios; Educación para el Desarrollo; ONGD.

Bibliografía

Arancibia Tapia, L. (2002): *La sensibilización y educación para la solidaridad.* Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces y Fundación Luis Vives.

Argibay, M.; Gema Celorio y J.J. Celorio (1997): "Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación", *Cuadernos de Trabajo* Nº 19, Bilbao, Hegoa.

Díaz-Salazar, R. (1996): *Redes de solidaridad internacional.* Madrid, Hoac.

Díez Rodríguez, Ángeles (2002): "Las ONG como campo de las relaciones sociales" en Revilla Blanco, M. (ed.): *Las ONG y la política.* Madrid, Istmo, pp. 120-171.

López Rey, J.A. (2006): *El Tercer Sector y el Mercado. Conflictos institucionales en España.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Romero, M. (2002): "La «solidaridad» de mercado", en Nieto, L. (coord.): *La ética de las ONGD y la lógica mercantil.* Barcelona, Icaria.

Sogge, D. (2004): *Dar y tomar.* Barcelona, Icaria.

Miguel Romero

Sistematización

La palabra Sistematización en su uso común se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a "ponerlos en sistema". Sin embargo en el campo educativo y de trabajo social se utiliza en un sentido mucho más amplio, referido a *obtener aprendizajes críticos de las experiencias vividas.* Por eso, el concepto al que nos referimos no sólo es el de sistematización, sino el de sistematización de experiencias.

Las experiencias son *procesos históricos y sociales dinámicos*: están en permanente cambio y movimiento y, además son *vividas intensamente por las personas*. No son sólo datos e informaciones. Las experiencias son *procesos complejos* en los que se interrelacionan una serie de factores objetivos y subjetivos:

- *Condiciones* de contexto o momento histórico en que se desenvuelven.
- *Situaciones* particulares que la hacen posible.
- *Acciones* intencionadas que realizamos las personas con determinados fines (o inintencionadas que se dan como respuesta a situaciones).
- *Reacciones* que se generan a partir de dichas acciones.
- *Resultados* esperados o inesperados que van surgiendo.
- *Percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones* de los hombres y las mujeres que intervenimos en él.
- *Relaciones* que se establecen entre las personas que somos sujetos de estas experiencias.

Las experiencias son procesos vitales que expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles. De ahí que surja el interés por comprenderlas y por extraer sus enseñanzas.

En América Latina principalmente, y también recientemente en Europa, en el campo del Trabajo Social, la Investigación Educativa y la EDUCACIÓN POPULAR, podríamos decir que la Sistematización de experiencias, es aún un concepto en construcción. Así, en los últimos veinte años se han formulado distintas propuestas teórico-metodológicas sobre lo que la define más propiamente y la diferencia de la investigación o la EVALUACIÓN, por ejemplo.

Como un punto de partida, vemos que casi todas las conceptualizaciones coinciden en considerarla como:

- un proceso de reflexión;
- en torno a una práctica realizada o vivida;
- que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella;
- que provoca una mirada crítica sobre la experiencia;
- que produce nuevos CONOCIMIENTOS;
- que puede realizarse a través de múltiples formas, variantes o modalidades.

Con base en estas afirmaciones básicas comunes, diferentes autores y autoras han puesto énfasis en algunos elementos particulares:

Sergio Martinic, de Chile, nos dice que es un: "...proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado [...] intenta dilucidar también el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los actores participantes en ella".

Mª Mercedes Barnechea, Mª Luz Morgan y Estela González, de Perú, enfatizan que: "entendemos la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica".

Roberto Antillón, de México, señala: "...es la conceptualización de la práctica [...] para poner en orden todos los elementos que intervienen en ella; no un orden cualquiera, sino aquel que organice el quehacer, que le dé cuerpo, que lo articule en un todo [...] en la búsqueda de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace".

Alfonso Torres, de Colombia, resalta que la entiende como: "...una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en que se inscriben".

Joao Francisco de Souza, de Brasil afirma: "Es una forma de producción de saberes que permite a sus sujetos apropiarse de la propia experiencia...".

Oscar Jara, de Costa Rica señala: "Podemos afirmar que la sistematización de experiencias es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora".

Así, concluímos que la sistematización busca penetrar *en el interior de la dinámica* de las experiencias; es un esfuerzo por "meterse por dentro" de esos procesos sociales vivos y complejos; un intento por circular por entre sus avenidas, rincones y callejuelas; recorriendo nuevamente sus diferentes etapas, palpando y ubicando sus diferentes elementos y relaciones; localizando sus tensiones y contradicciones; identificando las opciones y decisiones tomadas, llegando a entender el sentido de esos procesos desde su propia lógica, extrayendo así aprendizajes que sean útiles para enriquecer la teoría y mejorar la práctica.

Así, pues, podemos resaltar algunos elementos característicos:

a) Ubica la sistematización como una *interpretación crítica* que se realiza *a partir del ordenamiento y reconstrucción* de lo acontecido en una o varias experiencias, es decir, como el resultado de un esfuerzo complejo de ubicación, descripción, clasificación, análisis y reflexión de lo acontecido en la experiencia. No se trata de cualquier interpretación de lo sucedido, sino la que se realiza con base en un ordenamiento y reconstrucción organizada del proceso, mirándolo ahora de forma crítica, tomando distancia de lo que ocurrió.

b) Se trata de una interpretación de la *lógica* de dicho proceso: de cómo y por qué los distintos factores objetivos y subjetivos se relacionaron de determinada manera a lo largo de la experiencia; cuáles fueron los factores más activos y determinantes, cuáles los más dependientes o secundarios; qué continuidades, discontinuidades, contradicciones y rupturas se dieron en el proceso y por qué se dieron. Qué fases o etapas tuvo la experiencia y por qué fue posible que se pasara de una a otra.

c) Este tipo de interpretación produce *conocimientos y aprendizajes significativos* desde la particularidad de lo vivido en las experiencias y por parte de quienes las han vivido. Este tipo de conocimientos y aprendizajes son profundamente originales, pues son producto de una comprensión ubicada directamente en ese contexto determinado y por tanto no podrían ser obtenidos de manera indirecta o externa. Por esto mismo es que son *signifi-*

cativos, es decir, llenos de contenido para quien ha vivido la experiencia y tiene la posibilidad de sistematizarla.

d) Todo lo anterior posibilita que los sujetos de las experiencias podamos, gracias a la sistematización, *apropiarnos de su sentido*. El sentido de las experiencias no es algo que esté ya dado de antemano, ni que surja de manera espontánea, el sentido, en última instancia, lo podemos o no construir nosotros y nosotras, personal o colectivamente, en la medida que recuperamos e interpretamos críticamente lo vivido. Esta construcción, en realidad, significa una apropiación (un hacer nuestro) del sentido de nuestro quehacer; hecho no de forma espontánea o casual, sino de forma consciente, planeada, rigurosa, intencionada y vital.

e) Al hablar, entonces, de apropiación del sentido, estamos reafirmando que somos sujetos de la historia y no meramente objetos de ella. La sistematización se convierte en condición de posibilidad para que podamos comprender teóricamente -en un nivel de abstracción y generalización mayor- la particularidad de nuestra experiencia y, por tanto, que podamos asumirla en nuestras manos con una intencionalidad transformadora hacia el futuro. De esta manera, la sistematización convierte las experiencias en fuente de aprendizaje incomparable de cara a encontrar en la realidad de los procesos vividos, no sólo desafíos concretos para la acción transformadora, sino principalmente pistas de orientación de los factores que nos harán posible enrumbarnos hacia el horizonte que queremos.

Ver también: Evaluación; Participación; Planeación estratégica.

Bibliografía

Alboan; Hegoa e Instituto de DDHH Pedro Arrupe (2004): *La Sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guia para la sistematización de experiencias de transformación social*. Bilbao, Alboan/Hegoa/Instituto de DDHH Pedro Arrupe.

Altamira, F. y Esther Canarias (2003): *La sistematización de experiencias en el Sur y en el Norte, ¿iguales o diferentes? El proceso del grupo de trabajo de voluntariado de la CONGDE*. Bilbao.

Antillón, R. (1992): "¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?", México, IMDEC, en: *Sistemati... ¿qué? Selección de textos*. San José, Red Alforja.

Barnechea, María Mercedes; Estela González y María de la Luz Morgan (1992): *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización.* Lima (Perú), Taller Permanente de Sistematización - CEAAL.

CEAAL (1999): "Sistematización de Prácticas en América Latina", *Revista La Piragua*, Nº 16.

CEAAL (2006): "Sistematización de experiencias. Caminos recorridos, nuevos horizontes", *Revista La Piragua*, Nº 23.

Jara, O. (1994): *Para Sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica.* San José (Costa Rica), Alforja.

Jara, O. (2005): *Apropiarse del Futuro: Sistematización de experiencias, búsquedas y recorridos.* Valencia, CREC.

Martinic, S. (1984): *Algunas categorías de análisis para la sistematización.* Santiago, CIDE-FLACSO.

Souza, J.F. de: "Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sostenible", en *Biblioteca electrónica del programa latinoamericano de apoyo a la sistematización,* CEAAL.
www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

Torres, A. (1999): "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente", en *Pedagogía y Saberes*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2004): "Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá", *Revista Aportes*, Nº 57, Bogotá.

Páginas web

La Piragua
www.ceaal.org

Biblioteca virtual del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (PLAS-CEAAL).
www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

Proyecto de Sistematización Alboan, Hegoa, Instituto de DDHH Pedro Arrupe.
www.alboan.org/sistematizacion/

Oscar Jara

Soberanía alimentaria

La soberanía alimentaria consiste en el derecho de cada pueblo a definir sus propias políticas agropecuarias y de alimentación, a proteger y reglamentar la producción agropecuaria nacional y

el mercado doméstico a fin de alcanzar y cumplir metas de DESARROLLO sostenible, a decidir en qué medida quieren ser auto-suficientes en términos agro-alimentarios, a impedir que sus mercados se vean inundados por productos excedentarios de otros países que los venden en el mercado internacional mediante la práctica del «dumping» (venta por debajo de los costos de producción), etc. La soberanía alimentaria no niega el comercio internacional, más bien defiende la opción de formular aquellas políticas y prácticas comerciales que mejor sirvan a los derechos de la población a disponer de métodos y productos alimentarios inocuos, nutritivos y ambientalmente sustentables.

Así, la soberanía alimentaria depende del reconocimiento dos elementos básicos considerados fundamentales. Por un lado, la importancia de la propia alimentación y, por otro, del derecho de cada pueblo a su libre determinación para decidir cómo alimentarse.

¿Por qué es necesario este derecho?

Hoy día más de 800 millones personas padecen hambre en el mundo, desnutrición y enfermedades relacionadas con ambos problemas. Este escenario desolador no es nuevo ya que durante muchos siglos, ha habido hambrunas en diferentes lugares. No obstante, durante el último siglo se ha recrudecido el problema en cuanto al número de personas y lugares afectados y al estado crónico del mismo.

Es evidente que, por uno o más motivos, naturales o causados por el ser humano, ni la agricultura ni la alimentación responde hoy día a las necesidades de toda la humanidad.

Procedencia del concepto: "seguridad" alimentaria o "soberanía " alimentaria

Durante el siglo pasado se levantó un creciente número de voces a favor de la búsqueda de acuerdos, medidas y declaraciones internacionales para poner las bases de una agricultura y alimentación que llegase a toda la población mundial.

Declaraciones institucionales de las Naciones Unidas

Los primeros pasos hacía la resolución del problema del hambre en el mundo se dieron en la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Sus Recomendaciones y Resoluciones no son vinculantes, su fuerza reside en la presión política y social que de estas pueda generarse.

El artículo 25 de la Declaración Universal de los DERECHOS HUMANOS, adoptada por la ONU en 1948 dice que "Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el BIENESTAR, *y en especial la alimentación*, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios".

Igualmente, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado por la ONU en 1966 y con entrada en vigor en 1976, recoge el derecho de libre determinación de los pueblos y que "en ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia", a la vez que subraya "*el derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre*" y la importancia de "asegurar una distribución equitativa de los alimentos mundiales en relación con las necesidades".

No obstante, en lugar de plasmar estas intenciones en medidas que fomentasen la soberanía alimentaria, en la práctica la ONU trabajaron el concepto de *seguridad alimentaria*, llegando a definirlo en la Cumbre Mundial de la Alimentación organizado por la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO) de la ONU y celebrada en Roma en 1996 como "aquella situación en que todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos a fin de llevar una vida sana y activa".

Así, el concepto de seguridad alimentaria no dice nada acerca de cómo y dónde producir los alimentos, ya que se centra en la importancia de garantizar que lleguen éstos a toda la población mundial. De esta manera, con la definición de seguridad alimentaria empleada por la FAO, gobiernos como el de los Estados Unidos (EEUU) por ejemplo, han podido argumentar que la importación de alimentos baratos desde los Estados Unidos es una excelente manera que tienen los países con problemas de hambre de lograr su seguridad alimentaria.

Soberania alimentaria como estrategia contra el hambre

En 1996 se organizó un importante foro social paralelo al Cumbre Mundial de la Alimentación de la FAO. En ese contexto, la Vía Campesina, movimiento internacional de organizaciones agrarias y campesinas, presentó sus análisis, conclusiones y propuestas en cuanto a la erradicación del hambre y las implicaciones de la seguridad alimentaria. Se desarrolló y presentó el concepto de la soberanía alimentaria, ofreciendo un análisis de por qué contraponer la "soberanía"

a la "seguridad" alimentaria y qué modelos agro-alimentarios podrían contribuir a la misma.

Vía Campesina contrapuso dos grandes modelos de producción agro-alimentaria:

- La agricultura industrial, caracterizada por el empleo de tecnologías de laboratorio (variedades híbridas e ingeniería genética, por ejemplo), el empleo de importantes cuantías de productos químicos, la intensificación productiva, un decreciente vínculo con la tierra, una muy pequeña población agraria activa y una alta dependencia de ésta respecto de las empresas suministradoras de insumos, la externalización de costes sociales como los ambientales y la orientación exportadora de los cultivos.
- La agricultura duradera campesina, caracterizada por la importancia del acceso local a los recursos necesarios para la producción agraria (agua, semillas, tierra, conocimientos), el mantenimiento de la población agraria, el bajo o nulo consumo de productos químicos y el consumo local de la mayor parte de los alimentos cultivados.

Aunque ambos modelos agro-alimentarios podrían cumplir con el objetivo de la seguridad alimentaria según las definiciones institucionales de ésta, solamente el modelo duradero campesino, no industrial, garantizaría el cumplimiento del objetivo de la soberanía alimentaria.

Garantizar la soberanía alimentaria supone trabajar en torno al debate y consecución de los siguientes objetivos:

- Conseguir el reconocimiento de la soberanía alimentaria en la sociedad mundial y a nivel institucional, mediante la SENSIBILIZACIÓN de los gobiernos. La última Conferencia Internacional sobre la Soberanía Alimentaria de los pueblos celebrada en Mali a principios de 2006 logró aumentar dicho reconocimiento, particularmente entre movimientos sociales.
- Reafirmar que la alimentación es un derecho humano básico y que todas las personas deben tener acceso a alimentos sanos, nutritivos y culturalmente apropiados, en cantidad y calidad suficientes para llevar una vida sana completa dignidad humana.
- Reconocer que la única solución duradera para eliminar el hambre y reducir la pobreza es a través del desarrollo agro-económico local. Una forma de lograr dicho desarrollo en las áreas rurales es mantener o crear circuitos locales de producción y consumo, donde las familias campesinas vendan sus productos y compren lo indispensable en poblaciones locales. Si todo lo que las familias campesinas producen es exportado, con precios del mercado internacional (precios bajos), y si la mayor parte de lo que compran es importado (a precios altos), todas las ganancias del sistema son extraídos de la economía local y contribuyen sólo al desarrollo de economías lejanas.
- Acometer necesariamente una auténtica Reforma Agraria que garantice a las personas sin tierra y a las familias campesinas, especialmente a las mujeres, la tenencia y el control de la tierra que trabajan y la devolución de los territorios a los pueblos indígenas. El derecho a la tierra debe estar libre de discriminación basada en GÉNERO, religión, etnia, clase social o IDEOLOGÍA; la tierra "pertenece" a quienes la trabajan.
- Garantizar el cuidado y uso sostenible de los recursos naturales, especialmente de la tierra, el agua y las semillas, imprescindible para una verdadera soberanía alimentaria. Las personas que trabajan la tierra, deben tener el derecho de practicar el manejo sostenible de los recursos naturales y preservar la diversidad biológica. Esto se puede hacer únicamente desde una base económica fuerte con seguridad en la tenencia de la tierra, ingresos saludables, uso reducido de productos agroquímicos. Patentar y comercializar recursos genéticos por parte de compañías privadas y transnacionales debe ser prohibido.
- Reorganizar el comercio de alimentos sobre la base de que los alimentos son, en primer lugar, una fuente de nutrición y únicamente en segundo lugar un artículo comercial. Las políticas agrícolas nacionales deben darle prioridad a la producción para el consumo doméstico y la autosuficiencia alimentaria, siempre según condicionantes ambientales. Los alimentos de exportación no deben desplazar a la producción local ni desplomar los precios.
- Reconocer que la soberanía alimentaria es socavada actualmente por las instituciones multilaterales y por el capital financiero especulativo. El control creciente de las compañías multinacionales sobre las políticas agrícolas del mundo ha estado propiciado por las políticas económicas de las instituciones multilaterales como la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional y

el Banco Mundial. Son primeros pasos a exigir, la regulación y establecimiento de impuestos al capital especulativo y que sea implementado un estricto control mediante un código de conducta para las transnacionales.

- Garantizar que todas las personas tienen el derecho a la libertad sin violencia. Los alimentos no deben ser utilizados como un arma, el incremento de los niveles de pobreza y marginalización en el campo, junto a la opresión creciente de minorías étnicas y pueblos indígenas, agravan las situaciones de injusticia y desesperación.
- La población agraria y el campesinado deben tener una intervención directa en la formulación de políticas agrarias en todos los niveles. Esto incluye la actual Cumbre Mundial sobre Alimentación de la cual están actualmente excluidos.
- Toda persona debe poder aportar en lo que pueda, ajustando su producción y consumo de productos agro-alimentarias, a modelos locales, sustentables y transparentes. Así, mediante el consumo responsable de alimentos, la población consumidora puede contribuir de forma práctica a la consecución de su propia soberanía alimentaria.

La soberanía alimentaria ubica el peso del desarrollo en el medio y en manos locales, lo cual tiene enormes implicaciones para la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. La plasmación práctica de cualquier estrategia de Educación para el Desarrollo requiere una base nítida de dónde partir, en términos teóricos y filosóficos y esto es particularmente importante en el caso de la agricultura y la alimentación, ya que educar para un desarrollo en base a la seguridad alimentaria tendría resultadas prácticas muy distintas a una educación para un desarrollo basado en la soberanía alimentaria.

Ver también: Comercio justo; Educación ambiental.

Bibliografía

Declaración Final del Foro Mundial sobre Soberanía Alimentaria.
www.movimientos.org/cloc

Agricultura y Soberanía Alimentaria.
www.choike.org

Soberania Alimentaria y Biodiversidad Campesina. Ecuador.
www.accionecologica.org

Para más información sobre seguridad alimentaria y soberanía alimentaria.
www.fao.org
www.viacampesina.org

Helen Groome

Solidaridad

COMPROMISO voluntario y desinteresado que se adopta para apoyar proyectos ajenos y procurar llevarlos a buen puerto gracias a la suma de esfuerzos compartidos por quienes se adhieren a una misma causa.

Solidaridad es el término que caracteriza a las organizaciones no gubernamentales de DESARROLLO (ONGD) y al tercer sector en su conjunto. Es el concepto fundamental que avala y justifica la existencia de todas las asociaciones y movimientos sociales, sin fines de lucro, que trabajan por el bien público en el ámbito comunitario local, regional, nacional o internacional. Es la condición básica e imprescindible para poner en marcha programas y proyectos tanto de EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO como de COOPERACIÓN internacional. Tanto es así que uno de los objetivos más importantes de la Educación para el Desarrollo consiste en capacitar a las personas para la práctica de la solidaridad.

Practicar la solidaridad implica solidarizarse, que es la acción de contribuir a dar firmeza, solidez y mayores probabilidades de éxito a una causa ajena, involucrándose en ella de forma activa. Las prácticas solidarias conllevan la idea de "acción transformadora" que debe ser tanto reflexiva como transitiva. Por un lado, es acción reflexiva porque implica necesariamente conocer, comprender e interesarse por la situación del "otro" (persona, grupo, comunidad, pueblo, cultura o país). Por otro, es acción transitiva porque la práctica de la solidaridad exige acercarse a otras personas, asumir parcial o totalmente su realidad, sus reivindicaciones, sus esperanzas. A partir de ese desplazamiento -del yo y sus circunstancias hacia otras personas y sus circunstancias específicas diferentes de las propias-, la solidaridad se vuelve acción de solidarizarse y colaborar con quienes se ha identificado, para alcanzar los fines que se hayan establecido, ayudándoles a transformar esa realidad de forma consecuente con sus necesidades, propuestas y expectativas.

Evolución del Término

Esa actitud generosa y desinteresada de apuntalar los proyectos del "otro" no es patrimonio de

la edad contemporánea sino de los seres humanos de todos los tiempos. Lo que hoy entendemos por solidaridad ha existido siempre aunque no tuviera este nombre, es decir, existía la actitud pero no la palabra que definiera ese tipo de compromiso.

Paradójicamente, este sentido de "compromiso desinteresado" que, en nuestro días, damos a la palabra solidaridad es la antítesis del origen del vocablo. Su antecedente más remoto se encuentra en la palabra latina "solidus" que significa moneda de oro macizo y por extensión, también significa sólido, firme, seguro. Esta moneda llamada "solidus" equivalía a la paga mensual de un mercenario. Era una contraprestación de servicios muy apreciada y segura ya que no se devaluaba ni sufría degradación con el paso del tiempo (Corominas, 1986:325-326).

Según el diccionario etimológico de Corominas, la evolución del término "solidus" no da origen a la palabra "solidaridad" hasta fines del s. XVIII, o puede que aún más tarde.

En cambio, una de las palabras más antiguas derivadas de solidus es el término latino "soldurii" que servía para denominar a aquellos que eran fieles a un jefe, que se identificaban con su causa hasta el extremo de dar la vida por ella (Diccionario Latino, Vox. 1993). Este vocablo reúne los dos significados que terminarán por ser antagónicos. Por una parte, son guerreros sin escrúpulos que reciben una paga por sus servicios, son soldados; y por otra parte son protosolidarios ya que, se adhieren al líder de forma incondicional, con un arrojo y una generosidad que les lleva a inmolarse por la causa que han abrazado.

En ese entonces, las palabras predecesoras de la solidaridad no sólo no incluían la idea de respeto, tolerancia o el afán de contribuir a mejorar las situaciones ajenas de nadie sino la de despojar y someter a los demás para mejorar la propia. Aquellos soldados incondicionalmente unidos a su jefe, con su actitud de entrega brutal, nos remiten a una adhesión fanática propia de los corporativismos, de los grupos cerrados e intolerantes, de los fundamentalismos que, tanto en el pasado como en el presente, servirán de ejemplo para definir a la barbarie, al totalitarismo y las formaciones económico-sociales más insolidarias.

Sin embargo, posiblemente por la influencia del humanismo de la ilustración o de las posteriores luchas del movimiento obrero, nace la palabra solidaridad con el sentido de apoyo desinteresado que se otorga para mejorar la situación de terceros.

En filosofía, Walter Brugger (1962) se aproxima al término solidario y a su contenido ético, al definir el solidarismo: "[...] característico del solidarismo es el bien común y la posición dominante que se le asigna", es decir, que el bien común es el objetivo prioritario a alcanzar en cualquier acción solidaria.

En lengua castellana María Moliner (1980, Vol II:1195) define la solidaridad como la "circunstancia de ser solidario, un compromiso, obligación". También avanza una definición ligada al uso corriente de la palabra cuyo significado es el de: "relación entre las personas que participan con el mismo interés en cierta cosa... Actitud de una persona con respecto a otra u otras cuando pone interés y esfuerzo en una empresa o asunto de ellas". Las dos nos remiten a la idea de implicación, de responsabilidad compartida por aquellas personas que se suman a un proyecto común.

Finalmente, La Real Academia de la Lengua (2001:2086), presenta una definición en la que la solidaridad es la "adhesión circunstancial a la causa o empresa de otros". Por extensión se establecen vínculos con otros términos próximos como solidar o consolidar que significa fortalecer, hacer más sólido; de lo que se infiere que solidarizarse es unirse, reforzarse mutuamente, para lograr una mayor solidez en la acción conjunta emprendida que la que se obtendría trabajando aisladamente.

Como se puede apreciar, estas definiciones, en particular la de la Real Academia, se aproximan a la evolución etimológica reciente del término. Sin embargo, resultan insuficientes para expresar la carga de significado que la palabra solidaridad alberga. Es precisamente en su dimensión ÉTICA y social donde la solidaridad resulta decisiva para la Educación para el Desarrollo y para la cooperación internacional.

Ética, Solidaridad e Insolidaridad

Las definiciones precedentes son precisas y ajustadas desde un punto de vista etimológico pero, carecen de contenido ético. No emiten juicio de valor sobre le "empresa, asunto o causa" a la que se adhiere ni sobre las consecuencias personales o sociales que dicha adhesión pudiera acarrear.

Muchas veces se habla de solidaridad entre entidades financieras y empresas, aunque sus acciones solidarias, beneficiosas para ellas, supongan un deterioro del bien común. La GLOBALIZACIÓN del liberalismo económico establece lazos de solidaridad entre países ricos que se traducen en acuerdos legislativos, empresariales y políticos,

que tienen como consecuencia el retroceso en los Derechos Humanos y el empobrecimiento de la mayor parte de los pueblos del planeta.

Insistimos en que la solidaridad, para ser considerada como tal, debe tener un sentido ético, debe buscar el bien común, ya que, cuando se vacía su dimensión ética, su aparente neutralidad la aproxima al significado de “soldurii”. Esto significa asociarse en un grupo de incondicionales a los que se capacita para dominar o destruir al “otro” (persona, comunidad, cultura, país) en beneficio propio. Esta ausencia de escrúpulos es la misma que caracteriza a todos los colonialismos pasados y presentes que, so pretexto de extender la libertad, el progreso y sacar del atraso a los “pueblos primitivos”, tan devastadores efectos han tenido, y tienen, sobre la naturaleza y sobre la mayoría de los pueblos del planeta. Desde este punto de vista, no se pueden aceptar que se denominen acciones o actitudes solidarias aquellas que, directa o indirectamente, toleran el desprecio o la vejación de otros, impulsan las injusticias, la Desigualdad y la violación de los derechos individuales o colectivos.

Protegido tras la pantalla de la palabra “democracia”, pervertida por una retórica fundamentalista y ultraconservadora, el imperialismo no tiene reparos en hundir económicamente a regiones enteras, en hacer la guerra, en torturar, en coartar las libertades, en multiplicar la pobreza y las desdichas de los seres humanos de los cinco continentes, siempre en beneficio del pequeño grupo de soldurii y, en especial, de sus todopoderosos jefes. Estos encarnan la definición de la “insolidaridad” tal como el Neoliberalismo encarna el proyecto socioeconómico, egocéntrico y excluyente, dedicado a construir una sociedad insolidaria.

Helder Cámara, quien fuera obispo de Recife, para hacer gráfica la desigualdad decía que es necesario que crear miles de pobres para que exista un rico. Dicho en otros términos, significa que el modelo de globalización capitalista es una fórmula insolidaria que produce una concentración máxima de la riqueza y una máxima extensión de la pobreza.

En el lado opuesto a la insolidaridad neoliberal, se levantan los movimientos sociales y las entidades públicas y las organizaciones no gubernamentales de cooperación, que tienen como antecedente de sus acciones y compromisos a la solidaridad internacionalista que surgiera ligada al movimiento obrero y a las filosofías libertarias (Alberdi, en Pérez de Armiño, 2002:548-550). Las corrientes educativas que intentan promover el cambio social y la solidaridad nacen durante el proceso de descolonización que siguió al fin de la II Guerra Mundial (Ver Educación en Derechos Humanos, Educación para el Desarrollo, Educación para Todos, Educación Popular, en Pérez de Armiño 2002). Desde sus comienzos, tanto para la educación como para la cooperación, solidarizarse tiene un fuerte contenido ético y político que implica adherirse a la causa de los países, personas y o colectivos desfavorecidos y comprometerse en acciones que promuevan la justicia y la Equidad. Ser solidarios o actuar solidariamente mejora las relaciones interpersonales y sociales. La práctica de la solidaridad fortalece el tejido social y favorece el bien común, al que sitúa como objetivo prioritario de sus acciones.

La Solidaridad y La Educación para el Desarrollo

Esta corriente educativa se caracteriza por dedicarse específicamente a la capacitación de las personas en y para el ejercicio de la solidaridad. La Educación para el Desarrollo se ha esforzado por sentar las bases de una pedagogía participativa que establezca los criterios educativos y los valores sobre los que construir una sociedad solidaria (Díaz- Salazar, 1995).

La primera cuestión que se plantea es ¿por qué hay que enseñar a ser solidarios, a compartir, a respetar, a comprender al otro y a colaborar en la mejora de sus asuntos? La razón por la que es necesaria la educación en la solidaridad es que ésta no es un bien innato equitativamente distribuido entre la mayoría de los seres humanos. Las actitudes generosas, el compromiso desinteresado, esforzarse por lograr los deseos del “otro” son producto de largos procesos de reflexión individual y social. La única forma de generalizar la solidaridad es enseñarla, aprenderla, compartirla y practicarla siempre que sea posible. Es la forma más efectiva de elaborar el paradigma de la sociedad solidaria, necesario como alternativa al modelo neoliberal insolidario vigente.

¿Cómo deberíamos entender la solidaridad desde un ángulo estrictamente educativo? Esta es otra pregunta importante para la que existen muchas respuestas ligadas a distintos niveles del discurso teórico y de la práctica educativa.

La Educación para el Desarrollo propone subvertir las ideas insolidarias mediante una Formación continua en la solidaridad. Enseñar o aprender a ser solidarios es una tarea compleja,

llena de dificultades. Muchos educadores han interpretado que basta con describir situaciones que reclaman la solidaridad local o internacional, o con sacar un catálogo de acciones solidarias para que las personas que participan en la formación se vuelvan automáticamente solidarias. Sin embargo, si bien el Conocimiento académico sobre la realidad socio-económica, histórico-cultural local o internacional es necesario, no es suficiente para capacitarse en la solidaridad.

Educar es, en sí mismo, un acto solidario en el que el educador o educadora, en diálogo permanente con el alumnado, estructura conocimientos y los comparte para hacer más sólido el proyecto de vida de los y las estudiantes. Es fortalecer los conocimientos y los valores de una persona para que se desenvuelva mejor dentro de la sociedad, de la cultura y la época a la que pertenece.

La educación es hoy también un espacio de solidaridad intercultural, ya que en las sociedades actuales conviven muchas culturas diferentes cuyos miembros deben formarse juntos, en interrelación unos con otros. Esta realidad intercultural hace que la estructura educativa deba prepararse para una tarea más ardua, que requiere de un compromiso solidario mayor, tanto de parte de educadoras y educadores como de las y los estudiantes.

La solidaridad se materializa en actitudes, compromisos y acciones concretas que hay que practicar con regularidad. Tanto en educación reglada como en la no reglada la materia prima para la comprensión, el desarrollo y la formación continua en la solidaridad es el propio grupo. Es en ese equipo de trabajo donde se deben crear las relaciones de confianza y de colaboración entre sus miembros. Estudiantes y docentes tienen que aprender a negociar un proyecto común, a determinar cuáles van a ser sus respectivas contribuciones. Todas las personas involucradas deberán asumir el respeto por sus colegas, deberán aprender a apoyar a quienes tengan dificultades, a compartir responsabilidades, a no hacer dejación de las propias salvo que sea por decisión conjunta o por la rotación temporal de obligaciones específicas.

Es recomendable trabajar en grupos que desarrollen ejes temáticos o proyectos. Así se aprende a colaborar, a compartir dudas y conocimientos, a confiar, a esforzarse por el equipo, todo lo que redunda en beneficio individual y colectivo a la vez.

Trabajando en grupo se pone en evidencia que cuanto más se interesa uno por los demás más se interesan los demás por uno y que eso multiplica sus capacidades y su fuerza para afrontar cualquier dificultad de aprendizaje o dificultad personal que se pudiera presentar. Se trata de crear un ambiente de compañerismo, de interés y preocupación por el "otro" que cuando se hace cotidiano es cuando ha creado un terreno firme para ejercer la solidaridad a nivel local o a nivel internacional. Sólo entonces se puede comprender y asumir la lucha de denuncia por la desigualdad que afecta a las mujeres, o la conculcación de derechos de las personas en prisión, o la solidaridad con el pueblo saharaui, con Guatemala, Bolivia, India o Senegal.

Otras formas de solidaridad educativa

- La Educación para el Desarrollo, tan influenciada por la Educación Popular, considera que la educación es un bien indispensable para el desarrollo individual y colectivo. Entiende a la educación como un derecho humano al que gran parte de la humanidad no tiene acceso. Por eso, en el campo educativo, en tiempos de globalización, el primer acto solidario es defender la Educación para Todos (en Pérez de Armiño 2002:211-212), es decir, exigir a los Estados la responsabilidad de garantizar los servicios y los derechos educativos de sus ciudadanos sean estos hombres, mujeres, niñas o niños.
- Por la misma razón, también es un acto solidario denunciar aquellos casos en que se reducen los apoyos a la escuela pública, al tiempo que se estimulan los centros concertados o privados. Frente a la carga económica que representan centros educativos y plantillas docentes, hay quienes proponen una privatización generalizada de la enseñanza, propiciando el crecimiento de la desigualdad social. Esta es una batalla entre un proyecto de sociedad solidaria y otro de sociedad insolidaria. Es otro nivel del terreno educativo en el que podemos llevar a la práctica diversas acciones solidarias en defensa de unas instituciones educativas públicas de calidad.
- También es un proceso de solidaridad educativa evitar uniformidad curricular -desde primaria a la universidad- que las culturas dominantes imponen, especialmente vía Internet. Culturas con necesidades, conocimientos y lenguas diversas terminan estudiando programas cuyos contenidos y cuya lengua vehicular poco o nada tienen que ver con su realidad. Programas a los que, además, tendrán

escasas posibilidades de acceder. Estas y otras muchas campañas podrían involucrarnos en acciones solidarias dentro de la educación en general y de la Educación para el Desarrollo en particular.

Caminos de educación solidaria y de solidaridad educativa

Tanto la Educación para el Desarrollo como otras corrientes educativas (PAZ, Derechos Humanos, GÉNERO, Interculturalidad, Medio Ambiente, etc.) promueven la capacitación solidaria a través de programas de formación creados para edades, niveles académicos y grupos específicos. También lo hacen promoviendo hermanamientos entre escuelas, municipios y comunidades de distintos países. Estos contactos prolongados permiten profundizar el conocimiento mutuo y hacer más genuina y efectiva la solidaridad entre las entidades hermanadas. Intercambios de experiencias educativas e intercambios docentes son en cierta medida, una síntesis de las modalidades anteriores. Centros Educativos, Organizaciones No Gubernamentales, Movimientos Sociales, Universidad, Sindicatos o Colectivos Laborales pueden establecer lazos estables de intercambios y formación que estrechen las relaciones entre grupos similares que desarrollan su actividad en contextos diferentes. También se refuerza la solidaridad mediante los intercambios de investigación científica, de análisis social, métodos de aprendizaje participativo. Hay muchas otras posibilidades de colaborar de forma eficaz y desinteresada para alcanzar tanto una educación solidaria como una solidaridad educativa, para poder vencer algunas de las dificultades que plantea un mundo desigual.

Ver también: Compromiso; Cooperación para el desarrollo; Educación para el Desarrollo; Ética; ONGD; Utopía; Voluntariado.

Bibliografía

Brugger, W. (1962): *Diccionario de filosofía*. Barcelona, Herder.

Díaz de Salazar, R. (1995): *La cultura de la solidaridad en España*. Barcelona, Cristianisme i Justicia.

Pérez de Armiño, K. (dir) (2002): *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Barcelona, Icaria/Hegoa.

Corominas, J. y J.A. Pascual (1986): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. VI volúmenes. Madrid, Gredos.

Diccionario Latino Vox (1993). Barcelona, Bibliograf.

Moliner, María (1980): *Diccionario de uso del español*. 2 vol. Madrid, Gredos.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. 2 vol. Madrid, Espasa-Calpe.

Miguel Argibay

T

Transformación Social

Genéricamente hace referencia a cualquier cambio en la forma de organización social. Habitualmente es utilizado por las fuerzas alternativas al sistema social dominante para designar la búsqueda y puesta en práctica de nuevas formas de organización colectiva, en pos de unos valores supuestamente más justos (SOLIDARIDAD, igualdad, diversas formas de libertad) y la eliminación de diversos tipos de discriminación (económicas, de estatus, etnia, etc.).

De aquí extraemos dos conclusiones:

- La dirección deseada de dicha transformación social es distinta de unos colectivos sociopolíticos a otros, dependiendo de su situación propia, IDEOLOGÍA, valores y prácticas.
- Los contenidos reivindicados van cambiando a lo largo de la historia, según cambian las características del sistema dominante en cada momento y se van consiguiendo algunos de los derechos reclamados (o perdiendo algunos de los conseguidos anteriormente) y según se van planteando nuevas problemáticas.

La EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (ED) supone una apuesta implícita por la transformación social, en la medida que pretende concienciar sobre la gran DESIGUALDAD Norte-Sur (además de otras fuentes de desigualdad) y pretende animar el avance hacia un DESARROLLO "justo" o "más justo". Frecuentemente, la opción por el cambio social aparece de forma explícita en las definiciones de ED.

Un repaso histórico (bastante eurocéntrico)

Aunque las ideas emancipadoras se pueden rastrear a lo largo de toda la historia humana, nuestro IMAGINARIO suele arrancar del siglo XVIII y los pensadores anteriores a la *Revolución Francesa*. Este evento ha marcado profundamente a las diversas generaciones de revolucionarios y reformistas occidentales, que, como ha sucedido en otros ámbitos, han exportado ellos también su ideología al resto del mundo.

Dicha Revolución representa un cambio de régimen, en el que la burguesía pasa a ser la clase predominante; se recorta el poder de la monarquía y la nobleza y se abre el camino a diferentes tipos de libertades (de religión, de expresión, pluralismo político, soberanía popular, derecho al voto más o menos restringido). El PODER se sigue concentrando en la burguesía, aunque en los momentos de mayor fervor revolucionario haya una alta PARTICIPACIÓN popular (y es que las masas populares suelen ser inevitablemente la fuerza de choque en toda lucha).

Durante el siglo XIX se suceden varios conatos revolucionarios; en unos casos se trata de luchas de los restos del Antiguo Régimen con el nuevo orden y en otros se trata de intentos populares de desbordamiento de la burguesía. Mientras, se configuran las líneas de pensamiento frente al nuevo sistema capitalista. *Anarquismo* y *marxismo* son las dos corrientes fundamentales, organizadas y coordinadas a través de Internacionales que tratan de vertebrar y dinamizar el movimiento obrero. En Alemania, el partido socialdemócrata y sus sindicatos consiguen, a fines del XIX, importantes mejoras (limitaciones de jornada, seguros sociales), que facilitan su integración en el sistema político.

Su preocupación fundamental, especialmente en el caso del marxismo, es la explotación económica y hacia ahí se dirigen las luchas. *Otras opresiones*, muy importantes, se mantienen con un menor nivel de reconocimiento en ese momento:

- La secular opresión sobre las *mujeres*, común a la práctica totalidad de civilizaciones; a destacar las primeras reivindicaciones por el sufragio.
- El *imperialismo*, las potencias europeas se reparten los espacios de influencia en África y

Asia. Como antes en América, los pueblos indígenas son sometidos, en algunos casos exterminados, y el esclavismo sobre la población negra continúa hasta finales del XIX.

Tras la I Guerra Mundial, un conflicto interimperialista, se produce la *Revolución Rusa de 1917*. Un grupo revolucionario, relativamente pequeño pero organizado, derriba a un régimen despótico y deslegitimado por la guerra; tras superar una guerra civil con intervención extranjera, asienta un nuevo régimen con la ideología del socialismo que se erige en referente del movimiento comunista mundial.

Con el intermedio del nazismo-fascismo y otra guerra mundial, se consolida una división del mundo en dos bloques. En este período, conocido como *Guerra Fría*, hay dos campos, el socialista y el capitalista, con un Tercer Mundo en el que se lucha para mantener o reforzar las posiciones respectivas y al que se intenta exportar modelos políticos y de desarrollo que a veces le resultan un tanto ajenos.

En Occidente, debido a la propia fuerza del movimiento obrero (socialdemocracia y sindicatos de masas) y a la amenaza de imitación del bloque soviético, se llega a un nuevo acuerdo social, conocido como *Estado del Bienestar*; la protección social se extiende y abarca la sanidad, educación, las pensiones, el seguro de desempleo y la vivienda.

De 1940 a 1970, junto a la descolonización, se producen importantes *revoluciones en el Sur*, que combinan socialismo y nacionalismo antiimperialista; en *China, Vietnam y Cuba* se instauran regímenes socialistas y se convierten en la guía de varias guerrillas de izquierdas, menos exitosas, en Latinoamérica, Ásia y África.

Contra los movimientos insurgentes se usan dos tipos de estrategia; la represión y la utilización selectiva de la ayuda al desarrollo, En esta época surgen las ONG como actores relevantes de intervención en el Sur.

El bloque soviético acabará cayendo a finales de los 80; estos regímenes son conocidos como *socialismo real*, en contraposición a otros modelos, ideales, que critican, más o menos, sus defectos más graves:

- La falta de libertades, especialmente la falta de pluralismo (partido único) y la censura de opiniones y expresiones.
- El autoritarismo, con violaciones sistemáticas de los DERECHOS HUMANOS (el estalinismo es el período paradigmático, pero no el único).

En el llamado "socialismo real", como en Occidente, el sistema educativo sirve para transmitir contenidos, no para formar personas críticas y participativas. De hecho, la instrucción y el acceso a la enseñanza superior se convierten en el principal factor de desigualdad en aquellas sociedades, una vez eliminada la propiedad privada de los grandes medios de producción.

En Occidente, de los 60 a los 80, se desarrollan los llamados *Nuevos Movimientos Sociales*, que abarcan el ecologismo (especialmente fuerte el movimiento que daría lugar a los Verdes alemanes), el feminismo, el movimiento gay y lésbico y las luchas norteamericanas por los derechos civiles de la población negra y contra la guerra de Vietnam.

Tras la caída del socialismo real, la izquierda tradicional (tanto la comunista como la socialdemócrata) vive una situación de crisis y desorientación. Desde la derecha, el NEOLIBERALISMO se impone en el imaginario de las mayorías en los países occidentales; desde lo más alternativo, se critica a partidos de izquierda y sindicatos su deriva institucionalista y su integración, cada vez mayor, en el sistema de la democracia representativa.

En España, los años 90 asisten al "boom" de las ONG; se trata de un fenómeno cuyo retraso respecto a otros países europeos está motivado seguramente por el período de dictadura franquista. Las ONG aprovechan el descrédito de partidos y sindicatos para recoger a antiguos izquierdistas y enganchar a la vida militante a la nueva juventud. Y como todo, con sus luces y sus sombras:

- Como puntos positivos podemos decir que han enriquecido nuestra visión del mundo, han servido para crear lazos personales y vitales entre las sociedades del Norte y Sur, han relativizado nuestros estrechos enfoques anteriores sobre "desarrollo" y MODERNIDAD y han aliviado puntualmente situaciones de pobreza y emergencia.
- En el debe, cabe decir que resultan funcionales al paradigma neoliberal de adelgazamiento del estado y de dejación de responsabilidades públicas, dan una imagen de cooperación y solidaridad que no se corresponde con el grueso de las políticas de los países occidentales lavándoles la cara, son muy dependientes de los financiadores públicos y restan fuerza a otras variantes del tejido social organizado, como sindicatos o movimientos

sociales e incluso partidos, que podrían tener una mayor componente de organización y conflicto.

A finales de los 90, surge el llamado *movimiento antiglobalización* o *altermundialista*. Nació como un movimiento de protesta frente a las grandes instituciones internacionales (OMC, FMI, Banco Mundial, multinacionales, proyectos de libre comercio continental) que gobiernan la Globalización económica. Se trata de un movimiento bastante heterogéneo en sus posiciones ideológicas y sus propuestas, con alta participación de movimientos sociales y ONG y menor presencia de sindicatos y de fuerzas políticas radicales, con presencia de grupos del Norte y del Sur, aunque con desigual participación por continentes (la presencia latinoamericana es muy superior a la asiática y especialmente a la africana). Se trata de una *red de organizaciones*, con una coordinación variable, voluntaria y no jerárquica, que aprovecha las Nuevas Tecnologías para difundir la información, los debates y las convocatorias de acción.

Con el tiempo, el protagonismo se ha desplazado a los eventos de debate y formulación de alternativas, el llamado Foro Social Mundial *(FSM)* y los diversos subforos continentales, bajo la fórmula "Otro mundo es posible... y necesario". El FSM se ha celebrado mayoritariamente en la ciudad de Porto Alegre, una ciudad símbolo del estado actual de las luchas sociales:

- Situada en Brasil, un gran país del Sur, con una tremenda desigualdad interna.
- Con un ciclo político-social algo desacompasado respecto al resto de la escena latinoamericana e internacional (dictadura más temprana, más desarrollista y con un menor impacto represor sobre la izquierda).
- Con una situación de fortaleza de la izquierda, política (PT) y social (CUT, MST). Mezcla de marxismo, humanismo, teología de la Liberación y cristianismo de base.
- Con experiencias novedosas de participación popular en el ámbito municipal.
- País donde se ha desarrollado la llamada Educación Popular, de Paulo Freire.

Balance y propuestas

De lo anterior podríamos extraer algunas conclusiones, de cara al futuro:

1. *No violencia.*

Se ha pasado de una visión favorable a la utilización de la violencia (revoluciones socialistas, movimientos guerrilleros) a otra mayoritariamente contraria. Sin equiparar todos los tipos de violencia, hay que reconocer que la lucha armada ha traído más males que bienes, que a largo plazo las tomas del poder violentas no garantizan un cambio cultural y una legitimidad y que siempre generan problemas éticos y dinámicas autoritarias.

2. Transformación como *proceso*, más que como evento-revolución.

La transformación como proceso supone una mayor participación de mayorías amplias (cambios socioculturales) que en el enfoque de evento (creación de las condiciones para la revolución y una minoría organizada que sepa aprovechar esas condiciones en el momento preciso). En vez de fiarlo todo a la conquista del poder del estado y luego, desde allí, promover el cambio social, se entiende que la transformación debe producirse desde el principio, a menor escala, dentro de los propios Agentes que defienden dicho cambio, en su práctica diaria.

Estas diferentes visiones han convivido a lo largo de la historia. Junto a enfoques "revolucionarios", orientados a la toma del poder político, existían luchas de largo plazo, como la de la liberación de la mujer o por la abolición de la esclavitud y la igualdad de derechos civiles, más centradas en la idea de "proceso" y avance paulatino. Si hace dos siglos el primer enfoque era el hegemónico, hoy el que predomina dentro del pensamiento crítico es el segundo.

3. El proceso y sus reglas (los *medios*) son tan o más importantes que los *fines* perseguidos.

En este punto no debemos olvidar el necesario cambio personal, la práctica individual ha de ser coherente con lo que se defiende a nivel colectivo.

Vemos aquí un paralelismo con las ideas de la Educación para el Desarrollo, de facilitar procesos y capacidades de aprendizaje y crítica, más que transmitir contenidos.

4. Una democracia plena requiere la satisfacción de las *necesidades básicas* de toda la población.

Estas necesidades básicas (materiales, culturales y educativas) deben ser satisfechas dentro de los límites ambientales, bajo un enfoque de sostenibilidad.

En su resolución pueden combinarse mercados y diferentes escalas de planificación según el tipo de bien o servicio (el socialismo real garantizó bastante aceptablemente los mínimos vitales pero pecó de una excesiva centralización, que redujo la implicación social y generó numerosas ineficiencias).

5. Las *libertades formales* (opinión, expresión, pluralismo político, separación de poderes) son irrenunciables.

Quienes sufrieron las dictaduras latinoamericanas o el socialismo real pueden atestiguarlo.

6. Considerar los *ritmos y condiciones de cada sociedad* y cada país.

En vez de importar acríticamente modelos ideales extranjeros, cada sociedad debe definir y liderar su propio modelo de transformación social, adaptado a sus condiciones de partida y según las necesidades que su población perciba como más perentorias.

7. *Participación*.

La participación se ha convertido en un nuevo paradigma, como forma de ampliar y profundizar la democracia formal y representativa.

La participación ha de promoverse en todos los ámbitos:

- En las propias organizaciones que buscan el cambio, con fórmulas como la rotación, el ratio VOLUNTARIADO / profesionales, la democracia interna, transparencia, limitación de salarios, etc. En partidos, sindicatos, ONG y movimientos sociales (todos ellas son necesarias en nuestras sociedades complejas actuales).
- En lo institucional (local, CCAA, Estado). De forma directa o a través de Consejos, de entidades mediadoras (asociaciones) o de cogestión de determinadas políticas públicas.
- En lo económico; en el puesto de trabajo concreto, cogestionando en el Consejo de Administración, en cooperativas. Decidiendo cómo y qué producir. Se trata de un ámbito prioritario, quizá el lugar donde las personas pasan más tiempo de sus vidas.
- En lo cotidiano; la propia familia, el vecindario, asociaciones culturales, deportivas o recreativas, la escuela formal e informal, etc. Obviamente, en la Educación para el Desarrollo la participación debe estar impregnada en su metodología, no ser sólo un contenido.

Participar requiere tiempo; la democratización del tiempo significa repartir todo el trabajo, tanto el empleo remunerado como el trabajo doméstico.

Para participar es necesario un inmenso esfuerzo de Educación Popular, que se hace con la práctica. La Educación Popular ha tenido un recorrido mayor en el Sur. Sin embargo, estas prácticas y la orientación política que suponen, junto a las metodologías participativas en las que se basan, pueden aplicarse también, y desde luego se necesitan, en el Norte.

La Educación para el Desarrollo tiene bastante que aportar en este ámbito, en lo que más tiene que ver con el Desarrollo, con la contradicción Norte Sur, con las otras contradicciones (desigualdades internas en Norte y en el Sur, la desigualdad de GÉNERO y los límites ambientales).

Aunque no es ni el único instrumento ni el único ámbito en el que intervenir, la Educación para el Desarrollo puede y debe contribuir al cambio social aliándose para ello con los sectores más críticos de los movimientos sociales y, en general, con los grupos con los que se comparte la utopía emancipadora.

Ver también: Conciencia Crítica; Educación para el Desarrollo; Foro social mundial; Foro social mundial: Una mirada crítica; Ideología; Participación.

Bibliografía

Antentas, J.M.; J. Egireun y M. Romero (coord.) (2003): *Porto Alegre se mueve. Veinte opiniones sobre el futuro del Foro Social Mundial*. Madrid, Los libros de la Catarata.

Argibay, M.; Gema Celorio y J.J. Celorio (1997): “Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”, *Cuadernos de Trabajo* Nº 19, Bilbao, Hegoa.

Bobbio, N. (1995): *Derecha e izquierda*. Madrid, Santillana/Taurus. (Reflexión filosófica sobre la pervivencia y actualidad de esta distinción).

Del Río, E. *Disentir, resistir* (2001). *Poder político y participación popular* (2003) e *Izquierda e ideología* (2005). Madrid, Talasa ediciones. (Revisión autocrítica de algunos puntos del marxismo y la izquierda radical).

Eizagirre, Marlen (2000): “Educación Popular” en Pérez de Armiño, K. (2000): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona, Icaria/Hegoa.
http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/83

Fernández Buey, F. y J. Riechmann (1996): *Ni tribunos. Ideas y materiales para un programa ecosocialista*. Madrid, Siglo XXI.

Fernández Steinko, A. (2000): *Democracia en la empresa*. Madrid, Ediciones HOAC.

Gallego, A.; M. Fernández y E. Feliú (2005): “Criterios generales para la planificación de procesos participativos”, *Cuadernos Bakeaz*, Nº 68. Bilbao, Bakeaz.

Grasa, R. (1996): "Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas" en Argibay, M.; Gema Celorio y J.J. Celorio (comp.) (1996): *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la transversalidad a la educación global*. Bilbao, Hegoa, pp. 156-170.

Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE (2004): *Propuestas para el Plan Director 2005-2008*. www.congde.org/documentos/queeslaED.pdf

Harnecker, Martha (1999): *La izquierda en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Siglo XXI Editores. (Una visión sistemática de la evolución de la izquierda en los últimos años).

Tendencias de la cooperación para el desarrollo y futuro de las ONGD. PTM-mundubat, Nº 3 (2002). Donostia, Gakoa.

Verdaguer, C. (1993): "Los movimientos sociales, de la esperanza al desconcierto". *Documentación social, Revista de estudios sociales y sociología aplicada,* Nº 90 (enero-marzo), Caritas Española. http://habitat.aq.upm.es/boletin/n3/acver.html fecha consulta: abril 2006.

Zinn, H. (2005): *La otra Historia de los Estados Unidos*. Hondarribia, HIRU. (Entretenida y apasionada historia alternativa de los Estados Unidos, desde el punto de vista de las luchas sociales, recogiendo testimonios directos de los y las protagonistas en cada momento).

Ángel Martínez de Antoñana

U

Utopía

"Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra."

Gabriel García Márquez

La utopía es un vocablo de la práctica política. Significa que todo es posible, todavía, y todo es posible de otra manera. Por tanto implica una doble actividad teórica y metodológica: la crítica del presente y el movimiento histórico de TRANSFORMACIÓN. Ambas vertientes se han de constituir de un modo unitario: como ya sugirió a la filosofía política el joven Marx en su célebre Tesis Onceava sobre Feuerbach, ya no es solamente cuestión de comprender el mundo, sino de transformarlo; por otro lado, todo programa de transformación social debe partir del análisis crítico del mundo presente.

Siendo la utopía un vocablo de la práctica política, sufre los avatares del discurso de la política. Así, por ejemplo, en los años 60 y 70 del pasado siglo la reivindicación de la utopía inspiró poemas, canciones, proclamas revolucionarias o ensayos filosóficos, en un contexto mundial de alta efervescencia social y un cierto liderazgo de la izquierda política. Pero ahora estamos en los inicios del siglo XXI, un momento de la historia donde el gobierno de los EE.UU. se erige en gendarme universal de los conflictos sociales, en beneficio del poder unilateral del Imperio. Una época cruzada por guerras, violencia, éxodos y exclusiones, cuyas víctimas principales son niños y niñas u otras personas que no han tenido ninguna capacidad para decidir su destino. Una época, en fin, para quienes hemos tenido la suerte de "estar bien" se nos condena a vivir bajo el totalitarismo de la mercancía. Una época sin memoria, y con un presente líquido, inseguro, efímero, virtual. En una época así parece más difícil vislumbrar el giro ético hacia el futuro, y la palabra utopía se escapa de los trabajos de los llamados científicos sociales.

Sin embargo, precisamente por las actuales circunstancias históricas, parece imprescindible la recuperación de la utopía, en el doble sentido señalado: la urgencia de la crítica radical e implacable de todo lo existente y la capacidad de imaginar otro mundo posible ¿Qué puede ser, entonces, la Utopía? Desde luego, nunca más un discurso cerrado de progreso que cifra la esperanza en un mundo futuro sin dolor a cambio del dolor del presente. Al contrario, es la vida presente la que, en el proceso de ser analizada, nos indica que hoy mismo podría ser ya de otra manera; y es el movimiento hacia el cambio el que nos proporciona identidad, como nos enseñó Freire. Es preferible pensar la Utopía como ese personaje en el cuento de Eduardo Galeano al que perseguimos y que nunca alcanzamos, pero que en ese proceso de persecución constante nos ayuda a continuar el camino. Es preferible, como Adorno, sostener la Utopía sobre la memoria, explorando sus raíces para recuperar experiencias que nos ayuden a comprender mejor que es ahora mismo y con nuestras propias manos como podemos implicarnos en la construcción de la historia, que es también la construcción de otro mundo posible.

A la Utopía le acompaña el Deseo, que es algo así como situar esa doble vertiente utópica que vengo señalando, en el interior de la vida, es decir, en el movimiento constante hacia el gozo, en los vientos que empujan las velas del amor hacia el encuentro fructífero con los otros. Efectivamente, es en el interior de la vida, no de nuestras particulares vidas de cada cual, sino en la vida como movimiento y relación constante que trasciende

los tiempos de cada sujeto particular, es ahí donde está la Utopía, en el movimiento hacia el cambio, en el nomadismo constante hacia lo nuevo. Debo insistir en la idea de movimiento y relación porque no se trata, como en la isla de Tomás Moro, de definir con precisión lo acabado sino de imaginar los contornos imprecisos, permeables, cambiantes, de una buena sociedad desde el camino y horizonte que dibuja la crítica.

Con esto me enfrento a una supuesta filosofía post-moderna que renuncia a hablar de un futuro imaginario. Con el pretexto de mostrar los monstruos que engendró la razón moderna, al renunciar a imaginar un mundo nuevo se practica una conservadora apología del presente. Se nos dice, también, que el discurso utópico fue integrado en "el nuevo espíritu del capitalismo". En clave de la práctica política esto significa una renuncia a la crítica como motor de cambio social y por tanto, la legitimación de la forma neoliberal de capitalismo como única forma de sociedad posible. Muchas de las Ideologías nacidas del fetichismo de la mercancía -el mundo cosificado de la mercancía objetiviza nuestras relaciones sociales- hunden sus raíces en la renuncia a la Utopía. Si nos privamos del horizonte utópico el discurso político se torna irrelevante e inofensivo, por cuanto pone ante nuestros ojos cualquier signo de barbarie como una manifestación de un presente que no va a poder ser cambiado.

Aunque la Utopía es una palabra unitaria, es decir, que nos implica en un enfoque global, total y no fragmentario, se habla de distintas formas de Utopía según se ponga el énfasis en las relaciones de los sujetos con el territorio, las relaciones estructurales definidas por la economía política, o las relaciones intersubjetivas reguladas por distintos dispositivos de poder. Así, el camino utópico pone en relación la crítica ecológica, la crítica social, la crítica feminista, la crítica de la libertad de opción sexual, la crítica por el reconocimiento de la identidad étnica y cultural, y los pone en relación coherente también en la conceptualización de un mundo en el que la libertad contemple el reconocimiento de todas y cada una de las luchas parciales por la emancipación.

La Utopía se mueve cada día y es necesario identificar los signos de ese movimiento. Desde las selvas de Latinoamérica a los barrios periféricos de las grandes ciudades, diferentes hechos en diferentes lugares del mundo nos hablan de nuevas actitudes populares, signos de un movimiento global de esperanza histórica, en el que se cruzan las prácticas de nuevos movimientos sociales con otros ya antiguos que renuevan sus presencia y sus expresiones. Esa pluralidad de sujetos históricos y su exigencia de intersubjetividad en un planteamiento universal, tropieza, sin embargo, con una ideología de la normalidad que naturaliza la parálisis del mundo, de modo que parece que la vida consista en que todo siga igual.

Por eso, el vocablo Utopía requiere estar presente en todas las nuevas prácticas alfabetizadoras. Un proyecto educativo emancipatorio nos puede ayudar a desvelar la ideología de la normalidad resignada, y nos permite vislumbrar las sendas por las que iniciar o continuar el camino utópico. Pero la Utopía compromete también al proyecto pedagógico en una profunda crítica de la producción, estructura y distribución del Conocimiento. El énfasis puesto en la subjetividad desenmascara una relación autoritaria y alienante del sujeto con el conocimiento y busca otras formas de relación intersubjetiva en la producción del conocimiento, en las que la referencia a la experiencia -individual y de grupo- es ineludible. La pedagogía que nos conduce por los caminos emancipatorios de la Utopía sabe que no se trata sólo de modificar las estructuras institucionales de producción y distribución del conocimiento, con sus relaciones jerárquicas y autoritarias, se trata también de modificar la propia conceptualización del conocimiento para dar cabida a otras formas de saber y de experiencia que la tradicional investigación científica no dio. Del mismo modo, sugiere también una nueva conceptualización del sujeto de conocimiento de modo que la especialización y clasificación del conocimiento no se sostenga sobre dispositivos y Relaciones de Poder de unos sujetos contra otros.

Finalmente, cabe recordar que no hay proyecto utópico en el que no estén presentes las emociones y el deseo. Si los sujetos de la historia por construir son también sujetos de deseo, cualquier subjetividad reivindicada debe reconocer no sólo los factores socioeconómicos que universalizan una relación de igualdad y justicia, sino todo el conjunto de relaciones por el que el reconocimiento de lo particular y diferente nos invita a pensar el igualitarismo de la vida cotidiana, tanto en la esfera pública como privada, tanto en las fábricas como en la casa, la naturaleza o el territorio. En este sentido, podemos decir que la Utopía nos conduce por una determinada *forma de ser*.

Ver también: Educación para el Desarrollo; Foro mundial de la educación; Foro social mundial.

Bibliografía

Fernández Buey, F. (2004): *Guía para una globalización alternativa: otro mundo es posible.* Madrid, Ediciones B.

Fernández de Castro, I. y J. Rogero (2003): *Escuela Pública, democracia y poder.* Madrid, Miño y Dávila Editor.

Ferrer i Guardia, F. (1979): *La Escuela Moderna.* Madrid, ZeroZYX (4ª ed.).

Freire, P. (1974): *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires, Siglo XXI (15ª ed.).

Laclau, E. y Chantal Mouffe (2003): *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México, Siglo XXI.

Malatesta, E. (2002): *Escritos*. Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo (reedición).

Orwell, G. (2000): *Homenaje a Catalunya*. Barcelona, Editorial Virus.

Passerini, Luisa (2006): *Memoria y Utopía. La primacía de la intersubjetividad.* València, Universitat de València.

Soousa Santos, B. de (2000): *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia.* Bilbao, Desclée de Brouwer.

Jaume Martínez Bonafé

V

Voluntariado

El término voluntariado en su acepción sociológica hace referencia al fenómeno social que surgió en la década de los años 70-80 en las sociedades occidentales, y que se caracteriza por la creación de asociaciones que se autodefinen como no gubernamentales, no lucrativas, sin remuneración económica, cuyo objetivo principal es la intervención en las situaciones de pobreza, marginación y EXCLUSIÓN a través de programas y proyectos sociales. En su acepción psicológica, el término voluntariado incide en la disposición individual a ejercer la ayuda a los demás, de manera gratuita y desinteresada, como resultado de cualidades personales entre las que se destacan la generosidad, la sinceridad, la escucha, la cercanía, la gratuidad, la acogida, la donación... La actividad de la persona voluntaria se plantea así como resultado de una inclinación ÉTICA personal, fruto de la subjetividad individual, más cercana al sistema de beneficencia y ASISTENCIALISMO, desde el que los problemas sociales de exclusión, empobrecimiento y marginación son interpretados como inadaptaciones, desviaciones individuales que deben ser corregidas apelando a la voluntad de las personas en ambas direcciones, unas para que presten su ayuda y otras para que la reciban a través de los programas y proyectos de asistencia.

1. Contexto histórico

El crecimiento y auge del voluntariado y la acción privada de tipo asistencialista confluyen a partir de los años 80, con otros dos fenómenos que son: la crítica frontal al Estado de Bienestar (justificado por el desequilibrio presupuestario debido al peso de los fondos públicos destinados a servicios y derechos sociales) y un discurso oficial dominante caracterizado por una retórica profamiliar que identifica la familia como el núcleo central de nuestra sociedades y el lugar idóneo para resolver los problemas de sus integrantes, al mismo tiempo que asistimos a un escaso desarrollo de políticas públicas de apoyo a las familias.

Hasta los años 80, el planteamiento de la cuestión social, es decir, la cuestión de la cohesión, la igualdad y la justicia sociales, se inclinaba del lado de lo público, potenciando la intervención pública en la producción y redistribución de la riqueza, y garantizando la universalidad de los derechos de los ciudadanos y las ciudadanas; las desigualdades sociales se consideraban un asunto de responsabilidad colectiva y no individual. A partir de los años 80, la balanza se inclina hacia el lado de lo privado, identificado interesadamente con la sociedad civil, que se acaba reduciendo a voluntariado, familia y mercado, los pilares que se presentan como factores de cohesión e integración social, en sustitución del Estado y de las instituciones públicas.

El desarrollo del voluntariado forma parte de este proceso de sustitución en el que la SOLIDARIDAD pública, fundamentada en la universalidad de los derechos derivados de la CIUDADANÍA, ha sido desplazada por la solidaridad privada y discrecional de individuos e instituciones particulares; la responsabilidad colectiva en las injusticias y desigualdades sociales ha sido sustituida por la responsabilidad individual; la universalidad de los derechos por la selectividad de los ingresos económicos de las personas usuarias; la lógica del derecho y el vínculo jurídico que garantiza la PARTICIPACIÓN de los ciudadanos y las ciudadanas en el BIENESTAR social ha dejado paso a la lógica de la voluntariedad, la gratuidad, y la reciprocidad características de las relaciones personales e informales propias del ámbito familiar y amical.

El voluntariado se convierte en una coartada ideológica para justificar y legitimar la retirada progresiva del Estado de aquellas competencias que le corresponden como garante de los derechos sociales y económicos de sus ciudadanos y ciudadanas; al mismo tiempo contribuye a la socializa-

ción de los riesgos y costes económicos y sociales derivados de la inexistencia de una política social universalista, descargando sobre los individuos, ya sea como donantes o receptores de ayuda, la responsabilidad de su situación; por último, el carácter asistencialista de la intervención pública fomenta la estigmatización y culpabilización de las personas usuarias de los servicios sociales, carácter reforzado por la actuación privada del voluntariado con aquellos grupos sin acceso a dichos servicios.

2. Los límites del voluntariado: el paradigma de la ayuda frente al paradigma de un desarrollo liberador y crítico

La lógica del voluntariado al poner el énfasis en el elemento arbitrario de la disposición individual a ejercer la ayuda a los demás, elude la exigibilidad de esas prácticas por parte de las personas beneficiarias, para quienes constituye un derecho social y no un favor ni una dádiva; es radicalmente diferente plantearse una acción desde el deber de restituir a otro lo que se le ha sustraído por causas estructurales e institucionales (desregulación de los mercados laborales, deslocalizaciones industriales, comercio internacional, DEUDA EXTERNA, acción de las multinacionales, organismos multilaterales...), que plantearse una acción como consecuencia de la generosidad de cada uno. La lógica del voluntariado omite una de las dimensiones claves de la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO como es la dimensión social, colectiva y, por lo tanto política, de los fenómenos de exclusión y empobrecimiento. En esa medida, el voluntariado puede estar contribuyendo a la reproducción de las estructuras políticas, económicas y sociales que están en el origen de la DESIGUALDAD e injusticia sociales.

El modelo del voluntariado como ayuda y asistencia se opone al paradigma de un DESARROLLO liberador y crítico, cuyas condiciones deben ser:

a) Promoción de las personas y los pueblos, que fomente la autodeterminación y soberanía no como derecho exclusivamente sino como un deber y valor fundamental. Hay que evitar participar en nuevos colonialismos aunque ahora se realicen en nombre de la COOPERACIÓN, la ACCIÓN HUMANITARIA...

b) Reconocer a los otros como sujetos y actores de sus vidas, promoviendo su libertad y originalidad para que ellos mismos puedan decidir sus proyectos de vida personales y colectivos. Hay que evitar las relaciones paternalistas, protectoras, autoritarias, que declaran buscar su bien, pero definido desde nuestros propios criterios y prioridades.

c) Reconocimiento teórico y práctico de su autonomía política, económica, cultural y religiosa, de su identidad y dignidad. El desarrollo para que sea realmente transformador pasa necesariamente por la denuncia política y la oposición a las estructuras y cultura dominantes, cultura de conquista por la que el mundo se compone de una serie de mercados por conquistar, y por un proyecto alternativo de sociedad.

d) Confianza en la capacidad intelectual, moral y política de ejercer el derecho de autodeterminación y soberanía de las personas y los pueblos, lo que se traduce en comprometerse para que de sujetos pasivos pasen a ser sujetos activos.

e) Explicitar la dimensión social y políticamente conflictiva de una concepción del desarrollo como instancia crítica de la sociedad, la cultura y la IDEOLOGÍA hegemónicas.

Ver también: Conciencia crítica; ONGD; Participación; Solidaridad; Transformación social.

Bibliografía

Falcón, E. (1997): *Dimensiones políticas del voluntariado. De la promoción al cambio de estructuras.* Barcelona, Cristianisme i Justicia.

Fisas, V. (1995): *La compasión no basta.* Barcelona, Icaria.

Madrid, A. (2001): *La institución del voluntariado.* Madrid, Trotta.

Petrella, R. (1997): *El bien común. Elogio de la solidaridad.* Madrid, Temas de Debate.

Rivas Rivas, Ana María (2000): *Voluntariado, sociedad civil y militancia.* Salamanca, ACC.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (dir.) (2000): *El sector no lucrativo en España.* Madrid, Fundación BBV.

Sogge, D. (ed.) (1998): *Compasión y cálculo. Un análisis crítico de la cooperación no gubernamental.* Barcelona, Icaria.

Villasante, Tomás R. *et al*. (1996): “Voluntariado, Sociedad Civil y Asociaciones” en *Cuadernos de la Red,* Nº 4.

Ana María Rivas

Índice analítico